VOLUME 8 - EDIÇÃO 8 AGOSTO DE 2023 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

O gestor da atualidade é um eterno aprendiz

Futuramente e, principalmente, a informatização – dos processos de produção nos últimos anos criou máquinas capazes de substituir o trabalho humano com perfeição, levando muitos ao desemprego ou realocação em posições menos nobres.

Essa é realidade já bastante clara, contra a qual não se pode lutar, mas se adaptar.

Será justamente a capacidade de adaptação uma das habilidades mais requisitadas para os profissionais do futuro.

Outro lado dessa mesma moeda, novas mudanças organizacionais reduzem cada vez mais os cargos de chefia, enxugando a pirâmide organizacional para proporcionar um ambiente mais próximo da autogestão, com maior liberdade para os colaboradores.

O objetivo final das empresas modernas têm sido alcançar um modelo com o máximo de autonomia e o mínimo de intervenção humana possível.

Um planejamento que parta do entendimento de quais são as profissões do futuro ajuda a antecipar o cenário em cinco ou dez anos, fazendo com que a empresa contrate e treine profissionais de acordo com as novas demandas.

Voltadas principalmente para a inovação, as profissões do futuro estão espalhadas entre as áreas de tecnologia, compliance, dados, experiência, qualidade de vida e saúde.

Novos cargos, como analista de big data, programador de automação de marketing, engenheiro de dados, e gestor de computação em nuvem respondem a uma demanda do mercado que caminha para funções cada vez mais especializadas, exigindo portanto do gestor uma visão ampliada da realidade.

Como manda a biologia de qualquer organismo vivo, de tempos em tempos, o administrador precisa reconhecer as mudanças do ambiente externo para adaptar-se – ou será destruído por elas.

Apesar de ser impossível prever o futuro, o presente nos aponta para quais serão algumas das mudanças desse novo cenário.

O gestor deve ficar atento de como as suas ações podem impactar positiva ou negativamente a saúde de uma empresa.

Atualmente vivemos um mundo globalizado que é o encurtamento das distâncias geográficas, que colocam todas as pessoas na empresa na distância de um “click”.
Ressaltamos a importância de o gestor do futuro ser um eterno aprendiz.

Para isso, com certeza, a capacitação é um dos melhores caminhos para garantir a competitividade.

O profissional do futuro precisa ter uma compreensão ampla da empresa que

administra e isso significa saber um pouco de cada função.

Conversar com sua equipe é um ótimo jeito de manter todos na mesma página, com cada um compartilhando conhecimento sobre a sua área e aprendendo com o colega.

Cada vez mais, as organizações têm caminhado para um organograma com menos cargos de chefia, em uma gestão mais autocentrada, na qual o profissional é capaz de se autogerir.

Por meio de um sistema baseado nas relações entre pares sem necessidade de hierarquia, a autogestão possibilita que se opere de maneira efetiva, mesmo em larga escala.

Assim, não se objetiva um consenso para a tomada de decisões, mas a construção de hierarquias naturais que consigam dinamizar o processo.

É mais raro, hoje, encontrarmos casos de pessoas que ficaram por muitos anos trabalhando em uma mesma empresa.

Conforme o mercado de trabalho se tornou mais competitivo e os processos seletivos mais difíceis, o profissional também se tornou mais exigente com as empresas.

Uma boa maneira de superar este desafio é investir em estratégias de totalidade para sua empresa, apresentando os valores da organização e reconhecendo a contribuição de cada colaborador.

É preciso fazer com que cada profissional se sinta pertencendo àquele espaço

Uma grande máxima da administração do futuro será: não espere o funcionário se adaptar.
Mas isso não significa uma gestão punitivista ou realizar demissões em massa.

Pelo contrário, o gestor do futuro deve criar formas de compreender e adaptar os funcionários, e não esperar que somente eles se adaptem à cultura organizacional da empresa.

Oferecer benefícios na empresa, como espaços de descanso, refeições inclusas, metas bem estabelecidas e até o trabalho remoto de casa são formas de manter a equipe motivada, produtiva e engajada.

Ter um propósito evolutivo significa respeitar valores, alinhar o discurso e as práticas para criar as condições necessárias para que a organização caminhe em direção a ele.

Como lembramos antes ao falar sobre totalidade, um dos desafios do administrador do futuro é assegurar a cada colaborador a sensação de pertencimento.

Nós do Iteq estamos empenhados em fomentar o crescimento de um grupo que esteja empenhado em se focar no gestor atual e que seja um eterno aprendiz.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

1- AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA
ADRIANA MARQUES DA SILVA PESANI

2- A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM AUTISMO
ADRIANA NERI DE LIMA

3- O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALDENICE JOSÉ DOS SANTOS ARRUDA

4- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRINCÍPIOS E PROCESSOS
ALINE DE JESUS

5- MÉTODOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS
ALINE KAREN LACERDA DOS SANTOS

6- A IMAGINAÇÃO E A FANTASIA
AMERI GONÇALVES DOS SANTOS

7- CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA
ANA CAROLINA ROGERI FIGUEIRA

8- LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE COM O RECURSO DOS JOGOS PARA A EVOLUÇÃO DE ALUNOS DE CINCO ANOS
ANA CRISTINA NUNES DE ARAUJO

9- O LIVRO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA MARIA BEZERRA ALVES ALBUQUERQUE

10- O MERCADO DE AUTOMÓVEIS PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PCD) E O PAPEL DAS MONTADORAS NESTE CONTEXTO
ANDREA CAZARIM

11- SÍNDROME DE DOWN: A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR
ANDRÉA MARIA BRANDÃO MENDES

12- AFETIVIDADE E EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDREIA CRISTIANE QUINA

13- ARTES VISUAIS: SUA IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO
ANDRESSA LIMA LUNA

14- O LÚDICO E SUA RELEVÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO
APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA BARBOZA

15- EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO
AUREA CARVALHO DE SOUZA

16- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA
CAMILA MARIA RODRIGUES DE LIMA

17- AS DEFASAGENS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
CARLA CRISTINA GONZAGA VALDO

18- PRÁTICAS EDUCATIVAS: CRIATIVIDADE, LUDICIDADES E JOGOS
CARLA GOMES DE OLIVEIRA

19- POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO
CÁTIA CIRQUEIRA DE FRANÇA CORREIA

20- DESENVOLVENDO E APRENDENDO BRINCANDO
CELIA DAS NEVES DO NASCIMENTO

21- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA
CILENE ROSA GUEDES DOS SANTOS

22- PSICOMOTRICIDADE PARA CRIANÇAS DE QUATRO ANOS: ATIVIDADES DE PSICOMOTRICIDADE PARA AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CINTIA CILENE DE CARVALHO SOUSA

23- A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR NA ATUALIDADE
CRISTIANE APARECIDA TEOBALDO

24- EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO DEFICIENTE AUDITIVO
DAIANY DA SILVA DUARTE

25- O USO DO JORNAL EM SALA DE AULA: SUA IMPORTÂNCIA E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES
DÉBORA EVANGELISTA DE SOUZA

26- O BRINCAR E A EDUCAÇÃO UMA RELAÇÃO DE ZELO
DULCINEIA REGINA DE FREITAS PEREIRA

27- ARTE E EDUCAÇÃO
EDILENE VIANA DE SOUSA

28- ESCOLARIDADE, RELAÇÕES SOCIAIS E O MULTICULTURALISMO
ELAINE BAGESTERO FERREIRA

29- ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL PÓS-CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ENFOQUE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
ELAINE ROSANGELA LEUTWILER DI GIACOMO SILVA

30- HORTA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIANA ALVES GASPAR

31- CASA GRANDE E SENZALA: FORMAÇÃO DA FAMÍLIA BRASILEIRA SOB O REGIME DA ECONOMIA PATRIARCAL
ELIANE RUAS

32- A HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
ELISABETH APARECIDA DA SILVA

33- O PAPEL DO PROFESSOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM BUSCA DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
EMERSON TOLINTINO

34- A VALORIZAÇÃO HISTÓRICA, TURÍSTICA E GEOGRÁFICA DO MUNICÍPIO DE APIAÍ NO VALE DO RIBEIRA
ERIKA TUANY DOS SANTOS CONCEIÇÃO

35- O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM
FABIANE MARQUES DE LIMA

36- AUTISMO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA
GISELE SOUZA CAMPOS

37- O DESAFIO DA PRÁTICA DE INCLUSÃO NO COTIDIANO EDUCACIONAL
IDELSON ALVES JUNIOR

38- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA CRIANÇAS DE QUATRO E CINCO ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
IZABEL CRISTINA PAIVA PARISE

39- A PSICOPEDAGOGIA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA PROPORCIONANDO CIDADANIA, QUALIDADE, INCLUSÃO E ÉTICA
JAQUELINE DA SILVA CARVALHO

40- A PEDAGOGIA DOS PROJETOS NA PRÁTICA EDUCATIVA E A CONSTRUÇÃO DO SABER
JÉSSICA CAROLINE RIBEIRO RODRIGUES FERREIRA

41- A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA REGULAR
JOSELICE MARIA LISBOA DE JESUS

42- JOGOS PEDAGÓGICOS E A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA

43- METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM INFANTIL
JULIANA YURI NISHITANI

44- EDUCAÇÃO POPULAR, CRÍTICA E LIBERTÁRIA NA IMPRENSA OPERÁRIA: OS PERIÓDICOS A LANTERNA E A PLEBE (1901-1920)
KAUAN WILLIAN DOS SANTOS

45- EDUCAÇÃO FISICA: DA INCLUSÃO AO LUDICO
LÍVIA XAVIER ALBANO

46- A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIA DE SOUSA BELAS

47- A ARTE E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIANA RUFINO

48- A MEDIAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA ARTE COMO EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIENE AMARO VIEIRA

49- O USO DO LÚDICO COMO UMA FERRAMENTA PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
LUIZ AUGUSTO TADEU GOMES

50- LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO DESENVOLVER A HABILIDADE DE COMPREENSÃO DE TEXTO
LUIZA PRATES DE OLIVEIRA

51- A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MAGDA MORENO BENICIO

52- USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DO INGLÊS PROFESSORA DE INGLÊS
MÁRCIA CRISTINA LOPES CAMPOS DA SILVA

53- ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL
MARIA BETÂNIA DE SOUZA MENDONÇA

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

55- PRÁTICAS INCLUSIVAS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO INTEGRADORA: CAMINHOS E DESAFIOS
MARIA DILMA QUEIROZ CANDIDO

56- PROFESSOR ALFABETIZADOR – UM OLHAR DIFERENCIADO À CRIANÇA COM TDAH
MARIA EDILENE MELO GURGEL

57- EDUCAÇÃO: FORMAS ALTERNATIVAS DE ENVOLVER OS ALUNOS EM SALA DE AULA
MARIA ILEIDE ARAUJO MARTINS SILVA

58- CONTEXTO EDUCACIONAL E BARREIRAS INCLUSIVAS
MARIA IRANI ALVES

59- A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO COM BASE NOS CURSOS OFERTADOS PELO CEFAI-DRE SÃO MIGUEL
MARIANNA MARIA DONADELI

60- OS JOGOS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARILANDE SOUSA DELFINO

61- O PAPEL DOS JOGOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARLENE VIEIRA

62- BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÔNICA PUGLIESI

63- A ARTETERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS
NELCI MONTEIRO DOS SANTOS BERTOLAZO

64- COTIDIANO ESCOLAR: E INCLUSÃO
PATRICIA CALFA

65- PROJETOS DE SUSTENTABILIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I
PATRÍCIA LOPES SILVA

66- O BRINCAR E AS BRINCADEIRAS: SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I
PAULO ROGÉRIO DE OLIVEIRA

67- INVESTIGAÇÃO DAS RELAÇÕES INTRA E INTERPESSOAIS NA BIBLIOTECA INTERATIVA, DA REDE DE SOLIDARIEDADE MARISTA, MARINGÁ E LONDRINA-PR
PRISCILA CANDIDO DE OLIVEIRA

68- EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM PROCESSO TRANSFORMADOR
QUÉDIMA BARROS PELIZÁRIO DA SILVA

69- IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
QUÉSIA RENATA SOUZA SILVA

70- EDUCAÇÃO FÍSICA E A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMNETO DA MOTRICIDADE DESDE A EDUCAÇÃO INFANTILE
RAFAEL SILVA MATIAS

71- A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE DESCOBERTA, EXPLORAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA
RENATA CUPERTINO DOS SANTOS DE MORAES

72- GESTÃO EM SALA DE AULA
ROGERIO SAURER DALBONI

73- POVOS TRADICIONAIS ORIGINÁRIOS E QUESTÕES CULTURAIS E ESTRUTURAIS
ROSANA CREVELARIO FERNANDES COSTA

74- CAMINHOS, CONQUISTAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL
ROSENIL PACHECO CANDIDO

75- O ENSINO DE MÚSICA DE MANEIRA FACILITADORA NA EDUCAÇÃO
ROSENTINA SANTOS CASTRO

76- A EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROZANE MARIA DE SOUSA

77- CORPO E MOVIMENTO NA ESCOLA
SEVERINA ENEIDA DA SILVA

78- A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO BÁSICA, ENSINO DE QUALIDADE
SILVIA MARIA DOS SANTOS COSTA

79- A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOLANGE RODRIGUES DA SILVA LEME

80- NOVAS PRÁTICAS DE PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
SORAIA PEREIRA DE SOUZA RUFINO

81- A RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO DENTRO DA SALA DE AULA E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO APRENDIZAGEM
SUZANA KELLY ALMEIDA DO NASCIMENTO

82- A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR
TALITA PERECIN DA SILVA COSTA

83- PROCESSO EDUCATIVO DO ENSINO DE ARTES NO ENSINO MÉDIO
TÂNIA CRISTINA DOS SANTOS

84- BRINCADEIRAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VALÉRIA PEREIRA GONZAGA

85- MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FORMA LÚDICA DE ENSINAR
VANDA SILMARA COSTA RIBEIRO

86- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM AUXILIO DA TECNOLOGIA
VÂNIA TELMA FERREIRA ARAÚJO BIASI

87- A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANUZA DE SOUZA PEREIRA DOS SANTOS

88- PROJETOS EDUCATIVOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ZILDA ARAÚJO DA SILVA DIAS

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
Viviane Santana

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 agosto 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. 8, n. 8 (ago. 2023) – São Paulo: Iteq, 2023.

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

1. Afetividade. 2. Educação física. 3. Educação infantil. 4. Multiculturalismo. 5. Povos tradicionais originários. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Aprendizagem da leitura e escrita

Conhecer o histórico da educação brasileira é um fator relevante no exercício da cidadania, pois possibilita reivindicar e propor avanços e melhorias nas metodologias do ensino da leitura escrita.

Conhecer, compreender e garantir:

Os Direitos de aprendizagem de nossos alunos com a proposição da base nacional comum curricular (BNCC), que é um documento que sinaliza os percursos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da educação básica a todos os alunos.
Nos traz conhecimentos fundamentais através de 10 Competências gerais que permitem o preparo para o pleno exercício da cidadania.
Os Direitos de aprendizagem se baseiam nos seguintes princípios: éticos políticos e estéticos.
As dez competências gerais:

1.Conhecimento
Objetivo: Entender e explicar a realidade, colaborar com a sociedade e continuar a aprender.

2.Pensamento Científico, Crítico e Criativo
Objetivo: Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.

3.Repertório Cultural
Objetivo: Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4.Comunicação
Objetivo: Expressar-se e partilhar informações, sentimentos, ideias, experiências e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5.Cultura Digital
Objetivo: Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo de autoria.

6.Trabalho e Projeto de Vida
Objetivo: Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.

7.Argumentação
Objetivo: Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.

8.Autoconhecimento e Autocuidado
Objetivo: Cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9.Empatia e Cooperação
Objetivo: Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceito de qualquer natureza.

10.Responsabilidade e Cidadania
Objetivo: Tomar decisões com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e democráticos.

Entre outras: Manifestações artísticas e culturais; Cuidados de si, do outro e da natureza; Conhecimento do mundo do trabalho e conhecimento sobre as novas tecnologias da informação e entendimento da diversidade.

Introduzindo novos conceitos:
Competências: É a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver demandas complexas do nosso cotidiano

Habilidades: É a capacidade de disposição para fazer algo, a aptidão é a qualidade de uma pessoa hábil e astuta, é um grau de competência elevada.

Para quê?
Para a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária. Para nortear a formação dos cidadãos que queremos.

Por que ler e escrever é fazer história?
Introduziremos novos conceitos de ler, escrever, alfabetizar e letrar na próxima edição.

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

SUMÁRIO

1- AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA
ADRIANA MARQUES DA SILVA PESANI.....18

2- A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM AUTISMO
ADRIANA NERI DE LIMA.....24

3- O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALDENICE JOSÉ DOS SANTOS ARRUDA.....32

4- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRINCÍPIOS E PROCESSOS
ALINE DE JESUS.....37

5- MÉTODOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS
ALINE KAREN LACERDA DOS SANTOS.....43

6- A IMAGINAÇÃO E A FANTASIA
AMERI GONÇALVES DOS SANTOS.....48

7- CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA
ANA CAROLINA ROGERI FIGUEIRA.....56

8- LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE COM O RECURSO DOS JOGOS PARA A EVOLUÇÃO DE ALUNOS DE CINCO ANOS
ANA CRISTINA NUNES DE ARAUJO.....60

9- O LIVRO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA MARIA BEZERRA ALVES ALBUQUERQUE.....67

10- O MERCADO DE AUTOMÓVEIS PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PCD) E O PAPEL DAS MONTADORAS NESTE CONTEXTO
ANDREA CAZARIM.....72

11- SÍNDROME DE DOWN: A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR
ANDRÉA MARIA BRANDÃO MENDES.....77

12- AFETIVIDADE E EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANDREIA CRISTIANE QUINA.....83

13- ARTES VISUAIS: SUA IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO
ANDRESSA LIMA LUNA.....89

14- O LÚDICO E SUA RELEVÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO
APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA BARBOZA....96

15- EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO
AUREA CARVALHO DE SOUZA.....102

16- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA
CAMILA MARIA RODRIGUES DE LIMA.....108

17- AS DEFASAGENS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
CARLA CRISTINA GONZAGA VALDO.....114

18- PRÁTICAS EDUCATIVAS: CRIATIVIDADE, LUDICIDADES E JOGOS
CARLA GOMES DE OLIVEIRA.....121

19- POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO
CÁTIA CIRQUEIRA DE FRANÇA CORREIA.....126

20- DESENVOLVENDO E APRENDENDO BRINCANDO
CELIA DAS NEVES DO NASCIMENTO.....132

21- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA
CILENE ROSA GUEDES DOS SANTOS.....137

22- PSICOMOTRICIDADE PARA CRIANÇAS DE QUATRO ANOS: ATIVIDADES DE PSICOMOTRICIDADE PARA AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CINTIA CILENE DE CARVALHO SOUSA.....147

23- A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR NA ATUALIDADE
CRISTIANE APARECIDA TEOBALDO.....153

24- EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO DEFICIENTE AUDITIVO
DAIANY DA SILVA DUARTE.....161

25- O USO DO JORNAL EM SALA DE AULA: SUA IMPORTÂNCIA E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES
DÉBORA EVANGELISTA DE SOUZA.....167

26- O BRINCAR E A EDUCAÇÃO UMA RELAÇÃO DE ZELO
DULCINEIA REGINA DE FREITAS PEREIRA.....**172**

27- ARTE E EDUCAÇÃO
EDILENE VIANA DE SOUSA.....178

28- ESCOLARIDADE, RELAÇÕES SOCIAIS E O MULTICULTURALISMO
ELAINE BAGESTERO FERREIRA.....187

29- ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL PÓS-CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ENFOQUE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
ELAINE ROSANGELA LEUTWILER DI GIACOMO SILVA.....192

30- HORTA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIANA ALVES GASPAR.....197

31- CASA GRANDE E SENZALA: FORMAÇÃO DA FAMÍLIA BRASILEIRA SOB O REGIME DA ECONOMIA PATRIARCAL
ELIANE RUAS.....200

32- A HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
ELISABETH APARECIDA DA SILVA.....208

33- O PAPEL DO PROFESSOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM BUSCA DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
EMERSON TOLINTINO.....214

34- A VALORIZAÇÃO HISTÓRICA, TURÍSTICA E GEOGRÁFICA DO MUNICÍPIO DE APIAÍ NO VALE DO RIBEIRA
ERIKA TUANY DOS SANTOS CONCEIÇÃO.....219

35- O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM
FABIANE MARQUES DE LIMA.....226

36- AUTISMO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA
GISELE SOUZA CAMPOS.....231

37- O DESAFIO DA PRÁTICA DE INCLUSÃO NO COTIDIANO EDUCACIONAL
IDELSON ALVES JUNIOR.....237

38- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA CRIANÇAS DE QUATRO E CINCO ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
IZABEL CRISTINA PAIVA PARISE.....245

39- A PSICOPEDAGOGIA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA PROPORCIONANDO CIDADANIA, QUALIDADE, INCLUSÃO E ÉTICA
JAQUELINE DA SILVA CARVALHO.....251

40- A PEDAGOGIA DOS PROJETOS NA PRÁTICA EDUCATIVA E A CONSTRUÇÃO DO SABER
JÉSSICA CAROLINE RIBEIRO RODRIGUES FERREIRA.....258

41- A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA REGULAR
JOSELICE MARIA LISBOA DE JESUS.....265

42- JOGOS PEDAGÓGICOS E A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA.....272

43- METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM INFANTIL
JULIANA YURI NISHITANI.....280

44- EDUCAÇÃO POPULAR, CRÍTICA E LIBERTÁRIA NA IMPRENSA OPERÁRIA: OS PERIÓDICOS A LANTERNA E A PLEBE (1901-1920)
KAUAN WILLIAN DOS SANTOS.....287

45- EDUCAÇÃO FISICA: DA INCLUSÃO AO LUDICO
LÍVIA XAVIER ALBANO.....293

46- A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIA DE SOUSA BELAS.....300

47- A ARTE E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIANA RUFINO.....307

48- A MEDIAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA ARTE COMO EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIENE AMARO VIEIRA.....314

49- O USO DO LÚDICO COMO UMA FERRAMENTA PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
LUIZ AUGUSTO TADEU GOMES.....320

50- LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO DESENVOLVER A HABILIDADE DE COMPREENSÃO DE TEXTO
LUIZA PRATES DE OLIVEIRA.....327

51- A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MAGDA MORENO BENICIO.....334

52- USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DO INGLÊS PROFESSORA DE INGLÊS
MÁRCIA CRISTINA LOPES CAMPOS DA SILVA....339

53- ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL
MARIA BETÂNIA DE SOUZA MENDONÇA.....345

54- A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR
MARIA CRISTINA DE FREITAS.....351

55- PRÁTICAS INCLUSIVAS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO INTEGRADORA: CAMINHOS E DESAFIOS
MARIA DILMA QUEIROZ CANDIDO.....357

56- PROFESSOR ALFABETIZADOR – UM OLHAR DIFERENCIADO À CRIANÇA COM TDAH
MARIA EDILENE MELO GURGEL.....363

57- EDUCAÇÃO: FORMAS ALTERNATIVAS DE ENVOLVER OS ALUNOS EM SALA DE AULA
MARIA ILEIDE ARAUJO MARTINS SILVA.....369

58- CONTEXTO EDUCACIONAL E BARREIRAS INCLUSIVAS
MARIA IRANI ALVES.....376

59- A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO COM BASE NOS CURSOS OFERTADOS PELO CEFAI-DRE SÃO MIGUEL
MARIANNA MARIA DONADELI.....381

60- OS JOGOS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARILANDE SOUSA DELFINO.....386

61- O PAPEL DOS JOGOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARLENE VIEIRA.....390

62- BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÔNICA PUGLIESI.....397

63- A ARTETERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS
NELCI MONTEIRO DOS SANTOS BERTOLAZO.....402

64- COTIDIANO ESCOLAR: E INCLUSÃO
PATRICIA CALFA.....407

65- PROJETOS DE SUSTENTABILIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I
PATRÍCIA LOPES SILVA.....413

66- O BRINCAR E AS BRINCADEIRAS: SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I
PAULO ROGÉRIO DE OLIVEIRA.....417

67- INVESTIGAÇÃO DAS RELAÇÕES INTRA E INTERPESSOAIS NA BIBLIOTECA INTERATIVA, DA REDE DE SOLIDARIEDADE MARISTA, MARINGÁ E LONDRINA-PR
PRISCILA CANDIDO DE OLIVEIRA.....422

68- EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM PROCESSO TRANSFORMADOR
QUÉDIMA BARROS PELIZÁRIO DA SILVA.....428

69- IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
QUÉSIA RENATA SOUZA SILVA.....436

70- EDUCAÇÃO FÍSICA E A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMNETO DA MOTRICIDADE DESDE A EDUCAÇÃO INFANTILE
RAFAEL SILVA MATIAS.....444

71- A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE DESCOBERTA, EXPLORAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA
RENATA CUPERTINO DOS SANTOS DE MORAES.....450

72- GESTÃO EM SALA DE AULA
ROGERIO SAURER DALBONI.....455

73- POVOS TRADICIONAIS ORIGINÁRIOS E QUESTÕES CULTURAIS E ESTRUTURAIS
ROSANA CREVELARIO FERNANDES COSTA.....461

74- CAMINHOS, CONQUISTAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL
ROSENIL PACHECO CANDIDO.....469

75- O ENSINO DE MÚSICA DE MANEIRA FACILITADORA NA EDUCAÇÃO
ROSENTINA SANTOS CASTRO.....476

76- A EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROZANE MARIA DE SOUSA.....482

77- CORPO E MOVIMENTO NA ESCOLA
SEVERINA ENEIDA DA SILVA.....488

78- A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO BÁSICA, ENSINO DE QUALIDADE
SILVIA MARIA DOS SANTOS COSTA.....493

79- A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOLANGE RODRIGUES DA SILVA LEME.....500

80- NOVAS PRÁTICAS DE PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
SORAIA PEREIRA DE SOUZA RUFINO.....505

81- A RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO DENTRO DA SALA DE AULA E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO APRENDIZAGEM
SUZANA KELLY ALMEIDA DO NASCIMENTO.....511

82- A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR
TALITA PERECIN DA SILVA COSTA.....518

83- PROCESSO EDUCATIVO DO ENSINO DE ARTES NO ENSINO MÉDIO
TÂNIA CRISTINA DOS SANTOS.....524

84- BRINCADEIRAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VALÉRIA PEREIRA GONZAGA.....530

85- MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FORMA LÚDICA DE ENSINAR
VANDA SILMARA COSTA RIBEIRO.....540

86- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM AUXILIO DA TECNOLOGIA
VÂNIA TELMA FERREIRA ARAÚJO BIASI.....546

87- A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANUZA DE SOUZA PEREIRA DOS SANTOS.....553

88- PROJETOS EDUCATIVOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ZILDA ARAÚJO DA SILVA DIAS.....558

Matricule-se já



Pós-Graduação
Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva

ITEQ
ESCOLAS


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

AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA

ADRIANA MARQUES DA SILVA PESANI

RESUMO:

Educar no espaço do museu tem sido, recentemente, bastante discutida e o papel do museu como espaço educativo tem sido revisto. O presente artigo tem como objetivo abordar a educação no museu e a aprendizagem significativa da língua no espaço museológico, em especial o museu da Língua Portuguesa, visto que a educação não-formal cresce cada vez mais, ganhando espaço considerável voltado para o desenvolvimento do indivíduo de forma ampla, significativa e criticamente dentro da sociedade na qual está inserido. Os conceitos utilizados para este estudo partiram de referências biográficas pelas legislações. Constatou-se que o museu da língua portuguesa contribui na valorização do nosso maior patrimônio, nosso idioma. A longo dos anos o acervo fez parcerias através de ações educativas que culminaram na divulgação e preservação de nossa língua materna.

Palavra-chave: Museu, educativo, aprendizagem, valorização, língua portuguesa.

SUMMARY

Educating in the museum space has recently been much discussed and the role of the museum as an educational space has been reviewed. The present article aims to address museum education and meaningful language learning in the museum space, especially the Portuguese Language Museum, as non-formal education is increasingly growing, gaining considerable space for the development of the individual broadly, meaningfully and critically within the society in which it is inserted. The concepts used for this study were based on biographical references by the legislations. It was verified that the museum of the Portuguese language contributes in the valorization of our greater patrimony, our language. Over the years the collection has made partnerships through educational actions that culminated in the dissemination and preservation of our mother tongue.

Keyword: Museum, educational, learning, valorization, Portuguese language.

INTRODUÇÃO

A compreensão dos museus como espaços educativos é uma percepção relativamente atual na história dessas instituições. Educar no espaço do museu tem sido, recentemente, bastante discutida e o papel do museu como espaço educativo tem sido revisto. Com a chegada de novas tecnologias e a apropriação de novas formas de exploração do espaço físico, diversos museus brasileiros vêm promovendo maior interação entre o lugar e aquilo que está exposto com os visitantes.

De acordo com Yara Mattos, professora, museóloga e membro do Conselho Internacional de Museus da Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura (UNESCO), “embora a relação com o ato de instruir sempre tenha sido uma preocupação dos museus, hoje ela ocupa espaço central nas exposições brasileiras.” (MATTOS, 2007).

Naturalmente, o homem é um indivíduo social capaz de edificar a sua história, a sua sociedade, o seu espaço. Desta forma é um ser histórico que traz em si, um conhecimento apreendido na sua própria história. Na atualidade, o museu se qualifica como relevante espaço de vivência e construção da cidadania. Assim, é mais uma das múltiplas possibilidades de enriquecimento pedagógico da Educação Básica e de processos educativos resultantes. Um museu permite em seu espaço a vivência de diferentes conteúdos pedagógicos, dando um contexto e utilizando-os à realidade. Desse Modo, vivências educacionais em diferentes tempos e espaços permitem compreender a complexidade e a dimensão de seus anseios, capacidades, desejos, interesses e valores. O homem está inserido no espaço, que ele próprio ajuda a moldar através de sua ação, crítica e reflexão. Pensando nesse sentido nas perspectivas de consolidação de uma sociedade mais envolvida com os conteúdos educacionais do cotidiano, faz-se necessária, cada vez mais, a produção de diferentes espaços educativos que materializem e reflitam a história da sociedade, e, certamente, um desses espaços é o museu (ANDRADE, 2017).

Conforme o caderno Salto Para o Futuro do Ministério da Educação, apud Fronza-Martins:

A questão da educação em museus possui um importante foco de interesse na atualidade, tanto no que diz respeito ao seu papel social, quanto no que se refere às práticas realizadas nesse espaço e suas possíveis

reflexões. Percebe-se o interesse não apenas na organização e preservação de acervos, mas também na ênfase da compreensão, desenvolvimento e promoção da divulgação, bem como na formação de público como forma de disseminar conhecimentos por meio de uma ação educativa. (MEC, 2009. p. 5/6)

Olhando pela ótica do espaço museológico, a realização da educação não formal é tida como um complemento das ações pedagógicas ampliadas na escola. A partir da publicação da LDB n° 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) passou-se a encarar os espaços educativos de forma mais ampla, visto que em seu artigo 1º vemos que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Desta forma, os processos formativos propiciam uma educação que dispõem à ordem social ao fomentar a percepção, a análise, a crítica, a participação, a organização e a luta. Estimulados por diferentes linguagens, as pessoas são incentivadas a se articularem, a pensar e agir diante de tantos desafios que transitam do local ao global a partir de sua apropriação e vivência educativa, que o instrumentaliza na construção e consolidação de sua cidadania.

O presente artigo tem como objetivo abordar a educação no museu e a aprendizagem significativa da língua no espaço museológico, em especial o museu da Língua Portuguesa, visto que a educação não-formal cresce cada vez mais, ganhando espaço considerável voltado para o desenvolvimento do indivíduo de forma ampla, significativa e criticamente dentro da sociedade na qual está inserido. Os conceitos utilizados para este estudo partiram de referências biográficas (artigos, monografias publicadas na internet pertinentes ao tema) embasados pelas legislações bem como documentos publicados pelo Ministério da Cultura, de publicações nos sites do Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM. Está divido por capítulos, sendo que o primeiro aborda uma breve história dos museus, no segundo é abordado o museu como espaços de aprendizagem no brasil, no terceiro momento a origem do museu da língua portuguesa finalizando com as parcerias educativas do museu.

BREVE HISTÓRIA DOS MUSEUS

Os museus têm origem na necessidade do homem de colecionar coisas, de preservar suas memórias particulares e coletivas; isso desde a Antiguidade, como por exemplo, um colar herdado de um familiar, um vaso, muito semelhante ao nosso hábito atual de preservar lembranças como fotografias, objetos que nos remetem a momentos felizes. Segundo Le Goff afirma:

"Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva" (LE GOFF, 1983. p. 13)

Inicialmente, o museu, do grego mouseion, Templo das Musas, filhas de Zeus com Mnemosine, a memória. Espaço onde abrigava as mais variadas vertentes das artes e ciências, sempre manteve vivo um caráter interdisciplinar. De acordo com Chagas, ele deve atuar em três esferas básicas: na investigação, na preservação e na comunicação (CHAGAS: 1996, p.47).

Tradicionalmente, o museu é responsável pela produção do conhecimento e a convergência dos saberes científicos. Não basta guardar o objeto. Sem uma pesquisa permanente, a instituição fica subestimada a um centro de lazer e turismo. Cabe aos pesquisadores inserir os objetos, reclusos em suas reservas técnicas, como fontes históricas.

O primeiro prédio a receber o nome de museu foi a Biblioteca de Alexandria destruída em 640 d. C. Desde de meados do século XVIII o termo museu passa a se referir a um espaço de preservação científica e aos poucos vai se tornando uma instituição cultural socialmente reconhecida. Mesmo apresentando um caráter elitista passa a representar a possibilidade de universalização democrática do conhecimento e da erudição, com diversas instituições estatais. Consolidado de forma muito semelhante com a qual nós conhecemos hoje e deixa de ser um centro exclusivo de preservação, passando a ser aberto ao público e um centro investigativo. Os museólogos, pensadores, historiados, sociólogos, geógrafos, linguistas, arqueólogos, todos eles, entre outros, são profissionais que atuam com a documentação do museu. Graças à atuação desses profissionais, muito da história e equívocos, além de ideologias que eram transmitidas como verdadeiras, hoje sabemos que muitas delas passaram de manipulação ideológica, ou seja, a documentação, nos permite averiguar os fatos históricos e desconstruir essas mensagens prontas. O museu deixou de ser um centro passivo de acúmulo, para se tornar um local de interpretação social, educacional, cultural e de preservação material (RIGOTTO, 2007).

No Brasil a instituição chega durante o período joanino, com a fundação do Museu Real em 1818, hoje Museu Nacional. Durante o Império, o modelo de museu adotado no país seria o europeu, baseado na pesquisa elitista e na erudição de uma pequena parcela da população. Outros museus brasileiros

criados inicialmente são: • 1864 - Museu do Exército.

1871 - Museu Paraense Emílio Goeldi.

1894 - Museu da Marinha.

1895 – Museu Paulista (Museu do Ipiranga).

1922 – Museu Histórico Nacional.

Segundo o Ministério da Cultura em sua publicação da Política nacional de museus de 2007:

[...] mesmo antes do surgimento das universidades e dos institutos públicos de preservação do patrimônio cultural, os museus já exerciam as funções de pesquisa, preservação, comunicação patrimonial, formação e capacitação profissional. (p. 14)

Em 1934 a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico (SPHAN), atual IPHAN, a política cultural do país passa por um processo de institucionalização e através da influência dos modernistas busca a construção de uma cultura e identidade nacional. O IPHAN passa a pôr em prática uma política de criação de museus nacionais, o que resulta na criação dos seguintes museus:

1937 – Museu Nacional de Belas Artes.

1938 – Museu da Inconfidência.

1943 – Museu Imperial.

1947 – Museu de Arte de São Paulo (MASP).

1948 – Museu de Arte Moderna de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Na década de 60 houve também a criação e vários museus militares, museus municipais. Em 1960 criam-se os Museus Villa-Lobos e da República e em 1967 é criado o Museu Lasar Segall. Museus clássicos, moderno ou contemporâneos vem sendo locais de aprendizagem informal para pessoas de todas idades e de todos os níveis escolares, veremos a seguir com o espaço museológico vem sendo utilizado como ferramenta de aprendizagem no Brasil.

MUSEU COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NO BRASIL

O museu como espaço educativo confunde-se com o centro cultural, abrigando outras áreas de conhecimento. O seu acervo deixa o espaço sagrado e vai revelar-se em outros lugares anteriormente jamais pensados, como os centros comerciais, ruas, praças e praias (LIMA, 2001, P.6). Rompe fronteiras, ganha o título de espaço vivo pela nova dinâmica que se propõe e pela própria concepção de vida que essa rotura e vivacidade que proporciona.

Um dos pioneiros da difusão e popularização das ciências naturais no Brasil,

Roquette Pinto criou, em 1927, o primeiro setor educativo de museu do país – a 5ª. Seção: denominada Serviço de Assistência ao Ensino de História Natural. Seu trabalho era dedicado a atender escolas e diversos estabelecimentos de ensino primário e secundário para difundir o ensino de ciências. Esse artigo tem por finalidade traçar um histórico da Seção e de seu fundador, destacando o caráter primaz e inovador da intenção de Roquette Pinto ao criar a SAE, ressaltando a história desse sonho que se constrói e reconstrói até os dias de hoje no Museu Nacional.

Com o objetivo de avaliar a realidade dos museus nacionais, realizou-se em Ouro Preto, em 1956, o I Congresso Nacional de Museus com o intuito de discutir o que era a educação em museus. Estes encontros desempenharam papéis importantes na profissionalização da Museologia e na consagração da perspectiva pedagógica nos museus brasileiros (GONÇALVES, 2007).

Foi lançado em 1976, o documento Subsídios para implantação de uma Política Museológica Brasileira. Nele traz as primeiras publicações oficiais de diretrizes voltadas para uma política museológica. Já na década de 80, foi implementada a primeira política pública de museus no Brasil. Entre 1980 e 1985 ocorreram duas ações específicas voltadas para a educação. Uma foi o Projeto Interação que firmou a relação entre museus e o ensino formal, com atividades colaborativas e integradas. Outra ação foi o lançamento das apostilas Museu e Educação, pelo MEC, que visavam o desenvolvimento de projetos educativos nos museus (GONÇALVES, 2007).

A partir da Lei Rouanet (Lei nº 8.313/1991) surge uma ruptura nas ações culturais incentivadas pelo Estado e passa a priorizar o investimento privado, pois sua política de incentivos fiscais possibilita que pessoas físicas e jurídicas apliquem parte do Imposto de Renda devido em ações culturais. O lançamento da PNM (Política Nacional de Museus) em 2003, buscou revitalizar e desenvolver as instituições museológicas e desenvolver ferramentas de elaboração participativa de políticas públicas. Norteado por sete eixos, a PNM investe também na formação e capacitação de recursos humanos para o trabalho ligado à educação.

Prosseguindo à criação de políticas públicas voltadas para a educação no museu, foi criado pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2009, com a assinatura da Lei nº 11.906, o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, que passou a ser responsável pela Política Nacional de Museus (PNM) e pela melhoria dos serviços do setor – aumento de visitação e arrecadação

dos museus, fomento de políticas de aquisição e preservação de acervos e criação de ações integradas entre os museus brasileiros (GONÇALVES, 2007).

Conforme com o IBRAM, a educação no museu abrange:

Conteúdos e metodologias próprios;

A aprendizagem; a experimentação;

A promoção de estímulos e da motivação intrínseca a partir do contato direto com o patrimônio museológico;

O reconhecimento e o acolhimento dos diferentes sentidos produzidos pelos variados públicos visitantes e das maneiras de ser e estar no museu;

A produção, a difusão e o compartilhamento de conhecimentos específicos relacionados aos diferentes acervos e processos dos museus;

A educação pelos objetos do acervo;

O estímulo à apropriação da cultura produzida historicamente, ao sentimento de pertencimento e ao senso de preservação e criação da memória individual e coletiva.

Múltiplos museus privados, públicos e mistos foram criados a partir dos anos 30, na esteira da modernização e do fortalecimento do Estado, que passou, então, a afetar diretamente na vida social, nas relações de trabalho e nos campos de educação, de saúde e de cultura. É perceptível o aumento de museus iniciada naquela década prolongou-se e ampliou-se nos anos 40 e 50, atravessou a Segunda Guerra Mundial e a denominada Era Vargas, atingindo, com vigor, os chamados anos dourados. É fundamental registrar que esse aumento não se traduziu apenas em termos de quantidade, ela originou uma nova forma de compreensão dos museus e um maior esforço para a profissionalização do campo. (Ministério da Cultura, 2007. p. 16).

Em 2006 é criado o acervo que propõe expor obras imateriais na qual contribui para a história e a educação no Brasil: Museu da Língua Portuguesa.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA

Recursos de interatividade e tecnologia para apresentar os conteúdos são os diferenciais do museu mais frequentado do Brasil. O Museu da Língua Portuguesa, também conhecido como Estação Luz da Nossa Língua, foi aberto para visitação pública no dia 21 de março de 2006. Ele está situado no antigo prédio da Estação da Luz, localizado no Bairro da Luz, repleto de histórias e fatos marcantes da trajetória da cidade de São Paulo. Esta instituição foi idealizada pela Secretaria da Cultura desta metrópole, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com um orçamento avaliado em torno de 37 milhões de reais.

Este acervo cultural, ao se propor a expor um patrimônio considerado imaterial, ou seja, a língua brasileira, teve que recorrer a formas diferenciadas e extremamente modernas de exposição, o que o distingue de instituições similares, tanto no âmbito nacional quanto no externo. Segundo Campelo afirma:

"A língua portuguesa é um patrimônio global e em constante transformação. A iniciativa de levar uma exposição do Museu da Língua para outros países reforça a importância dessa instituição, que permanece viva e promovendo atividades de qualidade mesmo durante a reconstrução de sua sede em São Paulo" (CAMPELLO, 2018)

Foi criado todo um aparato tecnológico avançado, que possibilita ao visitante interagir com o objeto ali exposto. Atualmente a forma de se lidar com um legado cultural como este, de natureza não material, é debatida amplamente em todo o planeta, revelando-se um assunto de grande significado e de intensa complexidade.

No Brasil os profissionais deste ramo já são amparados por leis exclusivas, que permitem o tombamento da língua nacional em todos os seus aspectos, preservando e conferindo alto valor à sua cultura. A museologia brasileira, assim, revela-se, em um universo completamente globalizado, na vanguarda em relação a outras partes do mundo, uma vez que o patrimônio imaterial marca a diferença entre as variadas civilizações.

A meta do museu é construir um ambiente dinâmico que abrigue a língua luso-brasileira, procurando desta forma surpreender o público com suas características desusadas e não conhecidas do povo brasileiro. A intenção é associar o saber e o prazer, despertando em cada um o desejo de conhecer mais o seu próprio idioma (CAMPELLO, 2018).

Tendo como público alvo os habitantes do Brasil, o museu vem procurando atingir indivíduos procedentes das mais diversas áreas e dos mais variados estratos sociais do território brasileiro, ansiosos por ampliar seus conhecimentos sobre sua língua, desde os aspectos históricos até os de natureza linguística.

Abriga três andares. No primeiro há um salão próprio para as mostras temporárias. No segundo há uma Grande Galeria, na qual se encontra uma tela que mede 106 metros e está apta para exibir simultaneamente diferentes filmes que abordam a Língua Portuguesa no seu uso diário pelos brasileiros; as Palavras Cruzadas, uma espécie de totens devotados a demonstrar como outros idiomas e outras nações inspiraram a gênese e o

desenvolvimento do idioma cultivado no Brasil; a Linha do Tempo, que com meios interativos permite ao público ter uma noção mais ampla da História da Língua Portuguesa; o Beco das Palavras, ambiente que, através de um jogo eletrônico, possibilita aos visitantes desenvolverem uma atividade lúdica com a elaboração de palavras, tarefa que lhes ensina o nascimento e o sentido destes vocábulos; História da Estação da Luz, composta por painéis que revelam um pouco da história deste edifício

No terceiro andar há um auditório, onde se exibe uma película de 10 minutos sobre a gênese da Língua Portuguesa como é conhecida no Brasil; e a Praça da

Língua, de certa forma um 'planetário da Língua', com projeção de imagens e sons, os quais são compostos por textos literários elaborados no idioma nacional, organizados por José Miguel Wisnik e Arthur Nestrovski (CAMPELLO, 2018).

Exposições são vivenciadas e apreciadas até dentro dos elevadores, pois proporcionam uma visão panorâmica da escultura conhecida como 'árvore de palavras', idealizada por Rafic Farah, a qual tem a dimensão de 16 metros de altura. Sem falar que aí é possível ouvir um mantra criado pelo poeta Arnaldo Antunes, composto pelos termos 'língua' e 'palavra' nas mais variadas línguas.

Em 2015, o Museu da Língua Portuguesa sofreu um enorme incêndio quando boa parte da estrutura física ficou danificada. Um bombeiro que trabalhou na contenção das chamas acabou morrendo de parada cardiorrespiratória. Felizmente, a maior parte do acervo não sofreu danos, já que era digital e de fácil recomposição.

A obra está dividida em três etapas: o restauro das fachadas (concluída) e da reconstrução da cobertura do edifício (concluída), o restauro dos pátios e torreões, a obra do interior do prédio. Por último, terá início a instalação da museografia . A previsão de reabertura é 2019. (ALVES, 2015).

PARCERIAS EDUCATIVAS DO MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA

O Museu da Língua Portuguesa, dedicado à valorização e difusão do nosso idioma (patrimônio imaterial), apresenta uma forma expositiva diferenciada das demais instituições museológicas do país e do mundo, usando tecnologia de ponta e recursos interativos para a apresentação de seus conteúdos. Ao longo dos anos o museu faz parcerias com outras instituições propiciando trocas de experiências e potencializando iniciativas que auxiliem a formação de mediadores culturais. Essas experiencias e ações estão disponibilizadas no portal do museu, e algumas (selecionadas) serão relatadas a seguir:

PROJETO APROXIMAÇÕES

projeto educativo Aproximações nasceu de um desejo de compor uma relação mais integrada com pessoas que se encontram excluídas de experiências em instituições culturais. Com este propósito foi elaborado em 2010, o projeto, que tem como ideia privilegiar, em suas primeiras edições, ações voltadas para as pessoas que frequentam ou atuam nas imediações do Museu do Futebol, incluindo a Praça Charles Miller e que, de alguma forma, vivem a experiência da exclusão e marginalidade social. O objetivo do projeto é ampliar o potencial de inclusão do Museu do Futebol atendendo públicos em situação de vulnerabilidade social que trabalham e/ou habitam o entorno da instituição (BRITO; CARDOSO; CONTNELLI, 2017).

PROJETO - IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS MUSEOLÓGICOS

Fazer conexões entre o presente e o passado, entender a teia de possibilidades que as instituições museológicas trazem consigo e para além disso, ter consciência de que o patrimônio histórico é uma ferramenta em potencial para o ensino/aprendizagem, é o desafio da atualidade para Museus e instituições museológicas. Não é mais possível vislumbrar o tema "memória" sem que sejam mostradas àqueles que dela usufruem por meio das exposições, qual a relevância desse tema no seu cotidiano. Foram diferentes desafios que convergiam num único objetivo: trabalhar com a educação patrimonial como ferramenta de empoderamento social. Foi necessário empenho para redesenhar o olhar acerca da educação museológica (SANTOS, 2017).

PROJETO - MEDIAÇÃO E MEMÓRIA AFETIVA

O objetivo da ação é discutir possibilidades de mediação educativa em museus cujos acervos apresentam e trabalham com questões de identidade da (e na) cultura brasileira. Uma constatação se fez necessária: identidade não é singular, portanto, deveria pensar o tema como identidades. A língua é o ponto de partida, uma vez que língua é por si um elemento coercitivo e identitário e uma ferramenta eficiente de compreensão cultural (OLIVEIRA, 2017).

CULTURA TRADICIONAL DA INFÂNCIA: FAMÍLIA MAM

Projeto Família MAM existe há mais de 10 anos e sua programação acontece ao longo de todo ano, geralmente aos finais de semana e quase todos os dias no período de férias escolares. Em 2011, sob coordenação de Daina Leyton o programa foi reformulado

e, desde então, o Família MAM integra em sua ideologia e suas ações a cultura tradicional da infância, que valoriza e respeita o modo de ser e estar de cada criança, fomentando suas invenções e criatividade. No período em que a reformulação do programa começou, a educadora e pesquisadora da infância Lucilene Silva foi convidada para ministrar um encontro para professores dentro do programa Contatos com a arte, com objetivo de trazer e ampliar o repertório de brincadeiras tradicionais, inspiradas nas pinturas do artista Cândido Portinari que retratou muitas das brincadeiras dos meninos do Brasil (ESTELLES, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do museu da língua portuguesa não está dentro do roteiro do nosso curso de pós-graduação, quis utiliza-lo pela importância em minha formação como educadora, bem como sua relevância como espaço educativo.

Verifica-se uma crescente expansão de lugares considerados não formais para a prática do ensino e da aprendizagem, sobretudo em museus e centros culturais. Olhando sob essa perceptiva, os museus sempre foram espaços favorecidos para se buscar ideias e ponto de vista em torno de costumes, hábitos, tradições, crenças e os diferentes aspectos que marcam a identidade cultural de um povo.

Na realização desse artigo foi possível perceber o quando o espaço museológico valoriza a aprendizagem fora dos muros da escola, interagindo com educadores, alunos, visitantes com suas identidades culturais. Percebe-se que por meio de espaços diferenciados e de ações afetivas essa parceria museu e escola vem dando resultados satisfatórios.

A partir disto, constatou-se que o museu da língua portuguesa contribui na valorização do nosso maior patrimônio, nosso idioma. A longo dos anos o acervo fez parcerias através de ações educativas que culminaram na divulgação e preservação de nossa língua materna. Visitante percorrem a histórias e as curiosidades da língua portuguesa utilizando-se da tecnologia, interatividade, som e imagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANDRADE, Vagner Luciano de. Museu, espaço de vivência e construção da cidadania. 2017. Disponível em:

http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/museu-espaco-de-vivencia-e-construcao-da-cidadania/ Acesso em: 13/12/2022

CAMPELLO, Romildo. Museu da Língua Portuguesa. 2018. Disponível em:

http://www.cultura.sp.gov.br/tag/museu-da-lingua-portuguesa/ Acesso em: 13/12/2022

CHAGAS, Mário. Museália. Rio de Janeiro: J C Editora, 1996, 186 p.

ESTELLES, Mirela. Cultura tradicional da infância: Família MAM, uma abordagem do MAM Educativo. 2017. Disponível em: http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-

content/uploads/2017/09/versa%CC%83o-final-_texto-Fami%CC%81lia-MAM.pdf Acesso em 12/12/2022

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Antropologia dos objetos: cole- ções, museus e patrimônios. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Departamento de Museus e Centros Culturais/ Garamond, 2007. (Coleção Museu, Memória e Cidadania, v.2)

LIMA, Janice Shirley Souza. 2001. O Museu do nosso tempo. Revista Traços, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Unama, 4(8).

MATTOS, Yara. Museus assumem função de educar. 2007. Disponível em: https://portal.aprendiz.uol.com.br/content/museus-assumem-funcao-de-educar Acesso em: 12/12/2022

SANTOS, Eliane Araújo dos. A importância dos Espaços Museológicos. 2017.

Disponível em: http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/A-importa%CC%82nciados-Espac%CC%A7os-Museolo%CC%81gicos-como-ferramentas-para-

Educac%CC%A7a%CC%83o-Patrimonial-e-Empoderamento-Social_Eliane-Araujo.pdf Acesso em: 11/12/2022

A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

ADRIANA NERI DE LIMA

RESUMO

Vivencia-se um momento em que mundialmente se fala na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino. A legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças. Diante desta obrigatoriedade muitas questões emergem, principalmente com relação de todos segmentos da comunidade escolar. Entretanto, deve-se pensar que só o acolhimento não seja suficiente, mas que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades dentro da Educação Infantil. É necessário que o professor entenda que não basta só cuidar é preciso inclui-las nas atividades do dia a dia e garantir uma aprendizagem efetiva. Para que se reflita sobre a aprendizagem busca-se no presente artigo discutir sobre o processo de inclusão com foco nas aprendizagens. Faz-se aqui além da reflexão questões sobre como incluir as crianças de 0 a 5 anos da Educação Infantil, um breve percurso histórico e a legislação de amparo aos portadores de necessidades especiais. Apresentam-se documentos oficiais sobre a relação entre cuidar e educar e a proposta de educação inclusiva. Sabe-se que educação inclusiva é um dos novos desafios impostos em fase das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma. A relações entre pais, responsáveis e todos os escola se encontra, hoje, no centro de atenções da sociedade, a construção da escola inclusiva implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos, voltados para a possibilidade de acesso, permanência das crianças escola.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Aprendizagem. Currículo.

INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema muito discutido em todas as unidades escolares. Alguns ainda acham difíceis de ser realizada nas condições atuais das escolas. Porém existe uma legislação que garante a inclusão de crianças especiais em todos os níveis de ensino.

Quando se pensa no processo de inclusão isso se torna mais difícil. Porém alguns educadores vêm se mostrando mais flexíveis e acolhedores para as crianças com necessidades especiais.

Ao trazer este tema debate tem-se como objetivo de desencadear reflexões sobre a inclusão real e como a aprendizagem ocorre para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que estão nos primeiros anos da Educação. Trata-se também como o currículo pode ser adaptado para estas crianças. Este artigo justifica-se, sobre a importância da educação inclusiva para a formação e desenvolvimento de crianças portadoras de necessidades especiais.

Pensa-se nas mudanças que ocorreram o educar passa a caminhar com o cuidar percebem-se professores com dificuldades de entender e trabalhar com crianças NEs que hoje a na Educação Infantil. Como incluir e ensiná-las estes são o grande foco deste artigo.

MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao refletir sobre a política educacional vê- se que ela é somente uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei. Ainda que diferencialmente, abrange igualmente as pessoas de todas as classes sociais é uma área única, porém não se pode esquecer que a política educacional é pilar para princípio da democracia social que é a igualdade de oportunidades, cuja concretização demanda referência a situações específicas e historicamente determinadas. Pensar em uma escola inclusiva é pensar em todo processo educacional.

Dentro da política educacional está inserida a política de inclusão, que abrange a busca fundamental do homem pela liberdade, no plano individual, e pela igualdade de direitos e de oportunidades, no espaço social, fortalece a construção de sua identidade pessoal e social. A importância do acesso à educação não pode ser ignorada ou diminuída, deve ocorrer discussão e entendimento das políticas sociais públicas para as pessoas com necessidades especiais.

Mas do que falar de qualidade do ensino e dos objetivos da escola deve-se pensar no caráter ético-político dessa qualidade, enfatizando a dimensão social desses objetivos. Como incluir a todos os portadores de necessidade especial de forma que garantam além do acesso a aprendizagem.

Deve-se pensar que na escola como formadora das qualidades políticas e sociais das pessoas com necessidades especiais, percebendo que a transformação social, o

saber sobre política e convivência social se dá e se constrói pela própria prática social, visto que a escola não é exclusiva a oferecer esses valores, conhecimentos e de-

senvolvedora de capacidades e habilidades para se atingir essa democracia e por consequência a qualidade da educação oferecida pela escola e a que é oferecida fora dela. Está neste ponto a importância de todos no processo de inclusão.

A verdadeira inclusão caracteriza-se pela participação ativa dos cidadãos na vida pública da sociedade à qual se está inserido, sendo importante que cada um se considere não apenas como usufruidor dos direitos estabelecidos, mas como —criador de novos direitos.

Para isso é preciso que a educação inclusiva se preocupe em dotar, preparar essas capacidades culturais e intelectuais para essa participação ativa, levando a essa compreensão da educação para a democracia, inserindo-o nas diferentes áreas do conhecimento como parte de sua formação intelectual, pois quem não tem acesso a essas diversas expressões da cultura, literaturas, artes em geral, possam e serão considerados marginalizados e —excluídos. Também inseri-lo a uma didática dos valores democráticos, que não se aprende de forma intelectual apenas, mas pela consciência ética. Sendo necessário também gerar a educação do comportamento, desde a Educação Infantil, procurando enraizar hábitos de tolerância diante das diversidades, aprendendo a cooperação ativa.

Para o MEC (2006)

A educação inclusiva, é uma construção coletiva, requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, contemplando em seu projeto político-pedagógico ações integradas intersetoriais de saúde e seguridade social que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de todos. A sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico composto de diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender (MEC, 2006).

Como inserir os portadores de Necessidades Especiais na Educação Infantil? Esta questão está sendo ser discutida dentro de todas as escolas de Educação Infantil. Uma das possibilidades é criar um currículo que insira todos o tempo todo. Considerando que Educação Infantil é o início das interações das crianças com outros grupos, pensar no acolhimento das crianças com necessidades especiais nesta fase se faz necessário e emergencial.

A resolução n° 04/2009 do CNE a prever o atendimento das especificidades educacionais das crianças com deficiência em seus planejamentos e em seus projetos pedagógicos devem constar atividades próprias de forma a favorecer a interação entre as crianças com e sem deficiência nos diferentes ambientes proporcionando a plena participação de todos.

A escola deve ser o reflexo da vida do lado de fora todos sabem então como fazer com a aprendizagem seja significativa para os portadores de necessidades especiais?

Ao pensar a inclusão percebe-se que o grande ganho, para todos é que, quando se convive com situações de inclusão escolar vivenciam a experiência da diferença. Se não tiver oportunidades de passar por isso por isso na infância, mais tarde aparecerá mais dificuldade de vencer os preconceitos.

Uma escola inclusiva deve ter em seu Projeto Pedagógico a valorização da cultura da paz. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas no âmbito da inclusão, que os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições. Ter um bom projeto pedagógico, que amplie a discussão sobre inclusão, é entender que inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptado, as adaptações também tem que ser curriculares, organizar atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar a inclusão das crianças necessidades especiais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares para a educação inclusiva (1998), o Currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e deve viabilizar a operacionalização do mesmo, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo as suas finalidades.

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante (PCNs, 1998, p. 32).

São objetivos principais da educação especial, proporcionar ao portador de deficiência a promoção de suas capacidades, envolvendo o desenvolvimento pleno de sua personalidade, a participação ativa na vida social e no mundo do trabalho, assim como o desenvolvimento biopsicossocial, proporcionando maior autonomia as crianças de 0 a 5 anos, portadora de necessidades especiais.

De acordo com a lei n° 13.005/2014,

A articulação entre as áreas da educação infantil e da educação especial é condição indispensável para assegurar o atendimento das especificidades das crianças com deficiência nas escolas. (BRASIL.2014)

Esta proposta de inserir a todos com equidade carregam muitas dimensões de inovação, afinal não há, em princípio, respos-

tas prontas para o desafio colocado, trata-se de ação em processo, de exercícios de uma construção de um saber sobre como incluir as crianças e garantir o direito de um ensino de qualidade.

Nesse contexto educativo, na Educação Infantil todas as ações educativas, ou seja, todas as experiências vivenciadas são direcionadas por intermédio das brincadeiras, inserir um cadeirante, um TEA (Transtorno do Espectro Autista), uma síndrome de Down nessas experiências torna-se o grande desafio do professor. Porém se pensarmos toda criança brinca e participa. Como então inclui-las nas brincadeiras? Como proporcionar a todos experiências sobre previstas nas orientações curriculares?

Para que isto ocorra efetivamente o planejamento das atividades devem ser pensadas para que todas as crianças participem. A transformação das salas de aulas em salas de aulas inclusivas inicia-se, portanto, pela garantia de pleno acesso às crianças com necessidades especiais no cotidiano escolar, com a efetivação das medidas necessárias à inclusão real.

ALUNOS COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO O QUE AUTISMO?

Desde 2013, quando foi lançado o último Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais da Associação Americana de Psiquiatria, o DSM-5, a classificação do autismo mudou. Antes ele era dividido em cinco categorias, como síndrome de Asperger e outras. Hoje, os diagnósticos se dão através de diferentes graus de funcionalidade. O espectro agrupa desde um quadro mais leve, ou alta funcionalidade, com inteligência acima da média, a casos em que há retarda mental, a baixa funcionalidade (ABRA).

Os critérios de diagnóstico também mudaram. A dificuldade de domínio da linguagem que antes eram uns pontos para o diagnostico hoje não tão valorizado, atualmente, os traços de distinção incluem inabilidade para interagir socialmente e comportamento restritivo e repetitivo, alterações propostas pela DSM-5.

O critério atual se baseia na funcionalidade — a capacidade de realizar atividades simples e desenvolver o intelecto

Baixa funcionalidade: mal interagem. Em geral, vivem repetindo movimentos e apresentam retardo mental o que exige tratamento pela vida toda.

Média funcionalidade: são os autistas clássicos. Têm dificuldade de se comunicar, não olham nos olhos dos outros e repetem comportamentos.

Alta funcionalidade: também chamados de aspies, têm os mesmos prejuízos, mas em grau leve. Conseguem estudar, trabalhar, formar família.

Síndrome de savant: cerca de 10% pertencem a essa categoria, marcada por déficits psicológicos, só que detentores de uma memória extraordinária.

O AUTISMO E APRENDIZAGEM

Nos dias de hoje já tem- se conhecimento sobre o trabalho realizado na clínica de estimulação precoce no autismo, onde, por meio de intervenções psicanalíticas com a mãe e a criança, auxilia-se a realização do circuito pulsional entre mãe-bebê, podendo melhorar a qualidade de vida de uma criança com autismo. Após estudos e pesquisa os neurocientistas mostraram que a neuroplasticidade, epigenética e a incidência dos acontecimentos psíquicos precoces sobre os processos maturativos, sabe-se que o desenvolvimento não obedece apenas aos mecanismos biológicos predeterminados. Há uma dupla incidência que considera, por um lado, o ritmo de maturação neurológica marcado pela genética e, por outro, o processo de estruturação do sujeito psíquico que envolve as influências do meio familiar e cultural (Jerusalinsky, 2015).

Visando a evolução do tratamento do autismo, acredita-se que ainda pode haver um debate produtivo entre as áreas de educação e aprendizagem. Busca-se a integração dos conhecimentos para uma maior evolução de saberes, uma vez que o entendimento integrado das questões orgânicas e subjetivas relacionadas ao autismo só tem a contribuir com as práticas pedagógicas e pesquisas relacionadas.

Tendo em vista tais inquietações, questiona-se: como compreender as relações entre os processos de estruturação psíquica e os aspectos de ordem orgânica na etiologia do autismo?

Escolher a educação trabalhar com o autismo aliando as óticas das aprendizagens, pois se entendem que se devem investigar as relações entre os diversos aspectos biopsicossociais dessa patologia enquanto condição de um sujeito único. Assim, os professores, poderão tratar a demanda da criança levando em consideração tanto sua subjetividade quanto as questões fisiológicas, respeitando o tempo de cada um para que haja evolução, mas também a aceitação das possíveis regressões dos casos.

O AUTISMO E A ESCOLA

Muitas vezes a criança chega para uma avaliação encaminhada pela escola.

Quando esta criança se —destoa dos demais em suas relações sociais, é mui-

to provável que os professores encaminhem esta criança para uma avaliação psicológica. Assim como a saga dos pais para entender e buscar acolhimento e atendimento. Os encaminhamentos das professoras aparecem devido ao comportamento causado conflitos. Nos encaminhamentos das professoras sempre tem um relato de uma linguagem monótona, repetitiva e de uma pobre narrativa. Ao questionarem a criança as respostas são de natureza com uma lacônica. Exibem também a leitura mecânica, compreensão pobre e um entendimento literal.

Além disso, desorganizam-se com as mudanças na rotina. Preferem ficar isolado e repetidamente com as mesmas atividades. Incomodam-se com barulho dos colegas ou do entorno cobrindo as orelhas. Definitivamente não experimentam alimentos novos na escola, aceitando apenas os rotineiros lanches.

Com todas estas questões os pais vão a buscas e auxilio e respostas para ajudarem seus filhos a adaptarem a escola. E as professoras buscam recursos para incluí-los.

O ACOLHIMENTO DA AUTISTA NA ESCOLA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A APRENDIZAGEM

Ao investigar o histórico e o relato dos e pais e professores muitos psiquiatras e psicólogos dão o diagnostico a criança é autista, ou seja, TEA. Pertencer à expressiva fração de 1% da população que está no espectro do autismo, justificado pelas características clínicas que envolvem déficits nas áreas de comunicação e engajamento social, além dos interesses restritos e comportamentos repetitivos.

O que é descrito são algumas das formas que pais e professores descobrem que a criança tem o Autismo. As particularidades que envolvem cada caso geram um desafio adicional para as escolas, pois muitas vezes a forma os cursos de graduação em pedagogia não lhes formação especifica para a inclusão.

No entanto é dever de que as escolas estejam preparadas para receber os autistas não é questão de opinião. Desde 2014, com a regulamentação da Lei Berenice Piana (nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012), pessoas com TEA são consideradas com uma deficiência e, portanto, têm direito a inclusão e proteção. Passado este momento vêm as dificuldades e conquistas para que a criança tenha uma boa qualidade de vida.

NOTBOHM (2005) chama a atenção para o auxílio necessário e fundamental nas interações sociais. Estruturar e definir o começo e o fim das atividades pedagógicas pode contribuir para a participação da criança, uma vez que expressões faciais, emoções e linguagem corporal são em sua maioria, mais complicadas para a criança entender.

Ressalta-se que a aprendizagem ganho para que esta adaptação e aprendizagem sejam pontuais e eficazes. Primeiro conhecer o diagnóstico e segundo realizar adaptações curriculares e parcerias para que o desenvolvimento.

Muitas escolas são acolhedoras, mas uma com inclusão de qualidade, projeto pedagógico bem elaborado e profissional bem formado e capacitado ainda é uma busca constante para a gestão e professores.

A escola pode contribuir para um desenvolvimento mais amplo. Apesar das dificuldades iniciais a aprendizagem nos sinaliza que quanto mais estímulos melhor desenvolvimento o autista terá. A chamada —neuroplasticidade pode ser definida como a capacidade que o cérebro possui de se reorganizar, de modificar sua estrutura em resposta aos estímulos que recebe do meio ambiente externo.

Esse —treinamento possibilita a evolução do potencial neuronal, ou seja, o desempenho dos neurônios responsáveis por atuar em atividades como linguagem, motoras e sociais. Isso que o cérebro humano pode ser considerado altamente plástico. Para quem está no Transtorno do Espectro Autista (TEA) a neuroplasticidade significa a possibilidade desenvolver e aperfeiçoar as habilidades do autista por meio das experiências as quais o autista vai sendo submetido, em amplos sentidos, sobretudo sensoriais: audição, paladar, tato, olfato e visão.

Para —ativar o potencial que a neuroplasticidade pode ter sobre a condição de quem está no TEA, é importante empreender ações de aprendizagem que estimulem os neurônios de maneira a contribuir com a melhora nos processos de reabilitação e otimização de resultados funcionais do cérebro de quem está no espectro. Por isso os estímulos precoces são considerados fundamentais para quem é autista. Quanto mais cedo são introduzidas novas práticas pedagógicas e rotinas capazes de estimular o funcionamento do cérebro, mais os neurônios podem ser treinados a superar as limitações decorrentes do distúrbio.

AUTISMO E APRENDIZAGEM

As crianças autistas, muitas vezes, têm dificuldade em aprender de maneira tradicional, como vimos sua plasticidade cerebral não é como de uma criança normal. Seus cérebros simplesmente não processam informações da mesma forma que as outras crianças fazem. Eles são conectados de maneira diferente e podem precisar de apoio extra em áreas específicas, como:

Compreensão– sentem dificuldades na compreensão, organização e planejamen-

to da linguagem. Pode ser um desafio entender o que está acontecendo em uma história.

Perspectiva– a pessoa com TEA pode ter dificuldade em entender como funcionam os pensamentos e sentimentos dos outros. E não entender a motivação dos personagens nos livros, por exemplo.

Atenção– em alguns momentos, sentem dificuldades em manter o foco e a atenção na história. E às vezes, crianças com autismo podem sentir dificuldade em compreender a história geral.

Existem técnicas de aprendizagem que podem ser realizadas não só com as crianças que tem TEA técnicas específicas que ajudam nesse processo de aprendizagem. Entre elas, está a metodologia fônica, ou seja, primeiro ensina-se os sons de cada letra até chegar à pronúncia da palavra e permite que a pessoa consiga ler. Destacar o som das letras pode tornar o processo de inclusão mais simples e efetivo.

Há muitas habilidades iniciais de inclusão que são essenciais para as crianças desenvolverem a adaptação. Entre elas destacam-se a conversa (habilidade de falar e compreender o que se fala); conhecer uma variedade de palavras; compreender histórias; integrar a inclusão com todos que são responsáveis pela criança.

Para conseguir ler e escrever, a criança com TEA precisa conhecer o maior número de palavras possível para facilitar a aprendizagem. Também necessita compreender histórias, e entender que as letras compõem as palavras e que é lido da esquerda para a direita. Além disso, precisam compreender que as palavras podem ser divididas em sílabas e sons menores e que as letras correspondem a certos sons.

A escola deve promover habilidades de integração e se possível, incluir na rotina algumas atividades que estimulem a adaptação e colha informações sobre a criança e pode ajudar nesse processo.

A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

O autismo é uma disfunção global do desenvolvimento. É uma alteração que afeta a capacidade de comunicação do indivíduo, de socialização (estabelecer relacionamentos) e de comportamento (responder apropriadamente ao ambiente — segundo as normas que regulam essas respostas). Esta desordem faz parte de um grupo de síndromes denominado transtorno global do desenvolvimento (TGD).

Algumas crianças, apesar de autistas, apresentam inteligência e fala intactas, outras apresentam sérios problemas no desenvolvimento da linguagem. Alguns parecem fechados e distantes, outros presos a rígidos e restritos padrões de comportamento. Os diversos modos de manifestação do autismo também são designados de espectro autista, indicando uma gama de possibilidades dos sintomas do autismo. Atualmente já há a possibilidade de detectar a síndrome antes dos dois anos de idade em muitos casos.

Algumas pessoas acreditam que pessoas autistas vivem em seu mundo próprio, interagindo com o ambiente que criam; isto não é verdade. Se, por exemplo, uma criança autista fica isolada em seu canto observando as outras crianças brincarem, não é porque ela necessariamente está desinteressada nessas brincadeiras ou porque vive em seu mundo. Pode ser que essa criança simplesmente tenha dificuldade de iniciar, manter e terminar adequadamente uma conversa.

É comum também que quando se fala em uma pessoa autista geralmente se pensa em uma pessoa que sabe poucas palavras (ou até mesmo que não sabe alguma).

Problemas na inteligência geral ou no desenvolvimento de linguagem, em alguns casos, podem realmente estar presentes, mas como dito acima nem todos são assim.

Às vezes é difícil definir se uma pessoa tem um déficit intelectivo se ela nunca teve oportunidades de interagir com outras pessoas ou com o ambiente. Na verdade, alguns indivíduos com autismo possuem inteligência acima da média. Então é necessário para que estas crianças aprendam.

Ao observar como essas crianças são incluídas ou excluídas das atividades em classe pode-se ver que a inclusão dita não ocorre da forma que se espera. Como incluir crianças as crianças com TEA.

Embora muitas pessoas com autismo partilhem de dificuldades comuns, o seu estado irá afeta-las com intensidades diferentes assim, essas diferenças desde o nascimento e serem obvias para todos, ou podem ser mais sutis e serem percebidas ao longo do desenvolvimento da criança.

Alguns alunos com autismo apresentavam dificuldades em diversos momentos, como coordenação motora e de atenção, hiperatividade, dislexia, e dispraxia e às vezes problemas de saúde física. São comuns os pais se queixarem de distúrbios gastrointestinais. Também são crianças sensíveis a sons altos, muita agitação na sala de aula as deixava irritadas, causando ansiedade.

No contexto escolar percebe-se que as inclusões destes alunos necessitam de um planejamento de práticas pedagógicas direcionadas ao seu desenvolvimento, segundo (BOSA, 2006) diz que essas crianças podem despertar sentimentos de frustações e no professor pelas dificuldades de comunicação, resistência a novidade e desafios.

Por exemplo, sem a mediação do professor em situações novas como jogos e brincadeiras podem causar estresse e sobrecarregá-las.

BOSSA (2006) mostra que se o professor não for mediador de novas situações e apresenta-las como clareza a criança com TEA, pode sobrecarrega- La pela saturação das novas informações.

Quando se tem uma criança com TEA na classe o professor deve estar atento a todo movimento, o autista tem dificuldades para aceitar o novo, muitas vezes o professor não está preparado para receber este aluno.

É a partir da presença dessas crianças na escola que esses sistemas educacionais vão se mobilizar para entender em que sentido precisam se aperfeiçoar. (Mantoan).

Nas últimas décadas muitas pesquisas pontuam uma concepção de aprendizagem que é resultado da ação do aprendiz. Dessa forma, a função do professor é criar condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam a atividade mental, ou seja, o exercício intelectual.

Quando o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para continuar aprendendo ele pode identificar que informação é necessária para que o conhecimento do aluno avance. Essa percepção permite ao professor compreender que a intuição não é mais suficiente para guiar a sua prática e que ele precisa de um conhecimento que é produzido no território da ciência.

É notório que alguns professores sintam perdidos ao tentar comunicar e ensinar o conteúdo a essas crianças.

Pensar num currículo que integre as crianças com TEA numa unidade de educação Infantil comprometida com sua integralidade exige estudo e compreensão da vida dessas crianças, das suas condições de existência e de oferecer uma infância plena escola. As práticas educativas precisam ser integradas e passarem por adaptações.

REPITIÇAO E ANTECIPAÇÃO

Uma boa prática é o trabalho com projetos, pois propiciam um currículo integrador onde as adaptações podem realizadas com as crianças que possuem TEA. Os projetos também favorecem a interação entre os parceiros o que facilitava a construção e transformações de significados no desenvolvimento das crianças.

Quando se trata de crianças com necessidades especiais, as questões relacionadas à interação social se tornam ainda mais importantes, já que, por possuírem algumas limitações, por exemplo, quanto às possibilidades de locomoção e exploração de objetos, são frequentemente consideradas incapazes de participar e contribuir nas atividades em grupo. Traze-la a participação pode ser uma forma de incentivá-las a aprender. As relações entre pares têm destacado o papel da criança na interação social como um elemento importante a ser considerado no processo de construção, desenvolvimento e transformação do indivíduo, da cultura e da sociedade. Sendo assim se pensarmos que mesmo o autista tendo de dificuldades de se relacionar, professores devem procurava inseri-lo aos projetos e ao grupo. Uma das formas de proporcionar esta interação seria trabalhar a repetição e antecipação.

Repetir a comanda sempre olhando para a criança. E repetir novamente quantas vezes for necessário. O uso constante da repetição da instrução, no autismo, torna se necessário devido ao comprometimento da linguagem, que prejudica o entendimento de sequência complexas e da dificuldade para lidar com mudanças. Percebe – se que ao dar as instruções é necessário que sejam comandas curtas, sem excessos de informações irrelevantes as tarefas.

Antecipar as ações também é uma estratégia, mostrar o que irão fazer de forma simples e direta facilita a continuidade da rotina. Quando o professor insere a criança no contexto e prepara atividades que esta irá realizar está mediando uma aprendizagem que terá sucesso e não causara a frustações quando se negocia com o autista, se antecipa pistas do que a criança irá realizar possibilita a criança compreender que será feito.

Agindo assim percebe-se como é importante a mediação da professora de acordo com Vygotsky (1974/1997), as dificuldades reais das crianças com necessidades especiais não estão diretamente relacionadas a seus problemas orgânicos, mas se devem aos modos de interpretação social desses problemas. Deve-se, então, considerar as oportunidades reduzidas de contato com objetos da sua cultura e de estabelecimento de relações sociais com parceiros como fatores que podem dificultar o desenvolvimento dessas crianças.

Nesse sentido, o favorecimento da interação entre parceiros pode contribuir para os processos de construção e transformação de significados, no desenvolvimento da criança com necessidades especiais.

Experiências como antecipação e repetição podem ser consideradas bem sucedidas, no sentido em que as crianças frequentam a Educação Infantil e, mesmo com algumas especificidades, demonstram apropriação de conhecimentos veiculados à cultura infantil. Para isso percebe-se claramente a relação professor aluno como vinculo para esta aprendizagem

Observa-se que as intervenções pedagógicas desenvolvidas e a observação dos professores podem destacar que as ações planejadas beneficiam o processo de aprendizagem do aluno incluído.

De acordo MANTOAN (1997), a inclusão deve causar uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas beneficia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso no processo educativo.

Acredita-se que por esse motivo, se faz importante destacar a criatividade dos docentes que elaboram atividades de acordo com o material que dispõe, oportunizando condições de aprendizagem, baseadas na realidade existente, proporcionando um desenvolvimento cognitivo positivo às crianças, mas percebe-se que quando todos são acolhidos e realizam a escuta desse segmento as crianças se adaptam mais rápido e também aprendem com maior facilidade.

Acreditamos que a formação e o acolhimento adequado às crianças auxiliam no processo de ensino aprendizagem, pois a partir da compreensão de como se aprende e como podemos ensinar se torna tangíveis as possibilidades de desenvolvimento de atividades que levam em consideração as habilidades de cada criança. Toda criança tem capacidade de aprender, portanto, acredita-se que a disponibilidade de acolhimento tem sua importância dentro da Educação, pois traz uma nova forma de olhar a criança. É tema a ser discutido e aprofundado pelos professores a fim de que se obtenham maiores conhecimentos sobre a criança que recebe como esta pode desenvolver o biológico, psicológico e emocional, revertendo-se em qualidade de vida e maior clareza sobre o processo de aprendizagem.

A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém de fora da Educação Infantil. As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função dessas necessidades. Assim, a educação inclusiva contribuiria para uma maior igualdade de oportunidades a todos os membros da sociedade, sem necessariamente referir-se somente às pessoas com necessidades especiais.

CONCLUSÃO

Durante toda pesquisa percebe-se que a Educação Infantil é o lugar onde as crianças vivenciam experiências significativas, a beleza das descobertas, das aprendizagens, das interações com o outro e com o mundo, a inserção ao mundo letrado.

Além disso, é o lugar da infância do respeito às multiplicidades e singularidades, e principalmente do respeito e consideração aos contextos sociais, históricos e culturais de cada um, configurando a existências de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança.

Trouxe-se o tema autismo e a contribuição de diversos segmentos como psicopedagogos, famílias como rede de apoio para o desenvolvimento e aprendizagem e no relacionamento e interações das crianças na escola, mostrando que se o professor for mediador das aprendizagens e utilizar estratégias pedagógicas especifica as crianças com TEA também se adaptarão, porém isso se torna mais fácil com a criança inserida e acolhida no contexto escolar.

Para que aprendizagem aconteça é preciso criar mecanismo para utilizar o

conhecimento de quem cuida desta criança além do espaço escolar, para isso é preciso ter definidos os objetivos e saber escolher quais são as atividades mais adequadas às necessidades das crianças para que seu desenvolvimento aconteça.

Os professores podem usar os projetos com atividades de interação para auxiliar as crianças em suas descobertas e aprendizagens.

A discussão sobre a inclusão de autistas nos primeiros anos da Educação Infantil ultrapassa o âmbito da educação especial, pois ao pensar uma escola para todos questiona-se a própria constituição das interações nesse espaço e nas relações da sociedade como um todo.

Reforça-se a ideia de que, a inclusão depende da lógica das relações, em que os referentes são múltiplos e simultâneos, ao contrário da lógica de classes em que o referencial para o pertencimento é único e externo. Embora para o conhecimento, diferenças e semelhanças sejam, igualmente, fundamentais, o desafio está em relacioná-las de um modo diverso, reconhecendo as semelhanças sem apagar as diferenças, mas colocando-se em relação a elas, aprendendo com elas. VASQUES (2003).

É preciso oportunizar que todas as crianças participem da experiência que incentivem a inclusão e adaptação e, se preciso for, mudar a rotina, de modo a propiciar a participação e inclusão de todos. Aos professores tem a tarefa de fazer tentativas e gradativamente ir oferecendo experiências que as crianças com autismo gostem possibilitar que as elas possam escolher vivencias encorajadas sempre pelo grupo, que as outras crianças convidem para participar das atividades planejadas pelo professor.

Olhar atento do professor é fundamental no acompanhamento da inclusão para que ocorram interações, mesmo que

ainda não interfira, a não ser quando solicitada ou para ampliara e desafiar seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANGELO, C. Autismo é o preço da inteligência, diz descobridor da estrutura do DNA.

Folha de S. Paulo, Ciência, 03/06/2009. Disponível em:<

http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2009/06/575851-autismo-e-o-preco-da-inteligenciadiz-descobridor-da-estrutura-do-dna.shtml> Acesso em: 25 mar. 2023.

BASILIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade da inclusão. 2014. Disponível em:< http://educacaointegral.org.br/noticias/autismo-escola-os-desafiosnecessidade-da-inclusao/> Acesso em: 25 mar. 2023.

BELISARIO JUNIOR, J.F. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: MEC; Secretaria da Educação Especial; Fortaleza: UFC, 2010.

BOTTGER, A.R.S.; LOURENÇO, A.C.; CAPELLINI, V.L.M.F. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. Revista de Educação Especial, v.26, n.46, maio/ago., 2013. Disponível em:< https://periodicos. ufsm. br/educacaoespecial/article/view/5833/pdf> Acesso em:10 jan. 2021.

BRASIL. MEC/SECADI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669

0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192> Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

CRUZ, T. Autismo e inclusão: experiências no ensino regular. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

DURANTE, J.C. Autismo: uma questão de identidade ou diferença? Simpósio Nacional

Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) Dilemas e desafios na contemporaneidade Disponível em:< http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/DURANTE_JULIANA_CAU.pdf> Acesso em: 03 out.2022

GORETTI, Amanda Cabral dos Santos; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de e LEGNANI, Viviane Neves. A relação mãe-bebê na estimulação precoce: um olhar psicanalítico. 2014.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. Rev.Bras. Psiquiatria. n.28 (supl. I), p.3-11, 2006. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf> Acesso em: 03 Mar. 2023.

MANTOAN, M.T. Inclusão social: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. São Paulo:

Cortez, 1996.

NOTBOHM, E. Dez coisas que toda criança com autismo gostaria que você soubesse. 2005. Disponível em:< http://www.ellennotbohm.com/article-translations/dez-coisas-quetoda-crianca-com-autismo-gostaria-que-voce-soubesse/> Acesso em: 15 mar. 2023.

ONU (Organização das Nações Unidas). Rejeitar pessoas com autismo é "um desperdício de potencial humano", destacam representantes da ONU. 09/04/2016. Disponível em:< https://nacoesunidas.org/rejeitar-pessoas-com-autismo-e-um-desperdicio-de-potencialhumano-destacam-representantes-da-onu/> Acesso em: 16 mar. 2023.

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALDENICE JOSÉ DOS SANTOS ARRUDA

RESUMO

O presente artigo surge da minha trajetória docente e das reflexões fomentadas durante o curso de especialização em Arte de Contar História, cursado no ITEQ. O interesse é no desenvolvimento das crianças de 3 e 4 anos com o ensino/aprendizagem de Artes Visuais. Constatei que o trabalho de Arte precisa ser desenvolvido com as crianças de forma a despertar a capacidade criadora que existe em cada uma, buscando ampliar o conhecimento e sensibilidade da criança tornando-a pessoa criativa e dinâmica inserida no contexto da sociedade em que vive.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Artes, Crianças, Ensino

ABSTRACT

This article arises from my teaching career and from the reflections fostered during the specialization course in Art of Storytelling, attended at ITEQ. The interest is in the development of children of 3 and 4 years old with the teaching/learning of Visual Arts. I found that the work of Art needs to be developed with the children in order to awaken the creative capacity that exists in each one, seeking to expand the knowledge and sensitivity of the child, making them a creative and dynamic person inserted in the context of the society in which they live.

KEYWORDS: Education, Arts, Children, Teaching

PARA COMEÇO DE CONVERSA

No presente artigo busco mostrar a contribuição da Arte na Educação Infantil, mais especificamente, das Artes Visuais que inegavelmente contribuem no ensino/aprendizagem da criança.

Por meio de práticas e experiências exploratórias de natureza qualitativa, realizadas com as crianças, busquei desenvolver atividades com experiências artísticas, através das pinturas abstratas, além de construir conhecimentos e experiências significativas, e momentos de interação com os colegas, materiais e suportes.

Procuro discutir e demonstrar a importância do ensino/aprendizagem das Artes Visuais na Educação Infantil, valorizando o desenvolvimento da criança, bem como seus processos criativos. Os processos de criação precisam ser desenvolvidos na Educação Infantil de forma sensível, desafiadora e chamativa.

Na Educação Infantil a criança precisa explorar seus sentidos, dessa forma busquei propiciar as crianças com várias experiências, bem como instigá-las ao processo de criação, pensamento crítico e autonomia.

Para me auxiliar no propósito deste trabalho a reflexão sobre a importância e a contribuição das Artes Visuais na Educação Infantil, busquei uma base teórica e bibliográfica embasada nos (as) seguintes autores (as); Paulo Freire (1997), RCNEI

v.3 (1998), Martins, Picosque e Guerra (1998), Ferraz e Fusari (1999), Lucia Gouvêa Pimentel (2007). Assim, o trabalho em tela aborda a Arte na Educação Infantil e sua importância para o processo de ensino/aprendizagem da criança.

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Artes Visuais propiciam aos sujeitos estudantes a sensibilidade e percepção de mundo: essa percepção pode ser deflagrada por meio de uma experiência estética. Estética não significa especificamente a beleza, o belo. A experiência estética está em não somente fazer a obra, em criá-la por si só, mas está relacionada em uma experiência de apreciação, expressão, percepção e sentidos da pessoa que está criando. É a partir do desenvolvimento da expressão artística que a criança constrói suas experiências sensoriais, corporais e perceptivas do que está em sua volta. Ao recriar, reconstruir os sentidos das experiências para si, a criança articula as experiências, cria outros sentidos, usa sua criatividade e imaginação, cria significados próprios do que observa e vê o que está ao seu redor. Para as autoras Martins, Picosque e Guerra, o professor deve ensinar Arte articulando três campos conceituais; da criação, percepção e do conhecimento da produção artístico-estética. Segundo as autoras,

> (...) pensar o ensino de arte então é, então, pensar na leitura e produção na linguagem da arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. Isso pode nos tornar mais sábios, seja sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo, seja sobre a própria linguagem da arte. A partir da soma dos estudos de vários teóricos do ensino de arte, podemos estruturar três campos conceituais que são fundamentais para o ensino da arte: Criação/produção, Percepção/análise, Conhecimento e contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artístico estética da humanidade. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 46).

Esses conceitos citados pelas autoras também estão nos Referenciais da Educação Infantil que são concebidas como expressão, com estruturas e características próprias do aprendizado em um âmbito escolar. Segundo RCNEI (1998), o processo de ensino/aprendizagem de Artes Visuais se dá por meio da articulação 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; 16 .apreciação – percepção do sentido que o objeto propõe, articulando o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, analise e identificação de obras de arte e de seus produtores;

. reflexão – considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (RCNEI; 1998, p 89).

Na experiência estética na infância deve ser levada em conta a relação da criança com a prática vivida, acionando sua percepção, sua fantasia, sentidos etc. Uma relação mútua entre o processo de criação e o processo de apreciação. Segundo os RCNEI,

(...) o ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura. (RCNEI; 1998, p 91).

A Arte deve ser vista como forma de expressão, manifestação de emoções, conhecimentos relacionados com a percepção de mundo, imaginação e fantasia da criança. A criança desenvolve sua produção de conhecimentos através do pensamento, experiência e relações do seu cotidiano. Na Educação Infantil a criança explora os sentidos em que faz através também nas Artes Visuais, uma vez que desenvolve interesse, sentimento, autoestima, capacidade de apresentar, indo além de uma atividade. Segundo Ferraz e Fusari,

(...) as aulas de Arte constituem-se em um dos espaços onde as crianças podem exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas. Por isso são vários os autores que reforçam a necessidade de criarem-se nos cursos condições para que essas potencialidades possam aflorar e desenvolver-se. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 57).

As crianças entram em contato com um mundo sensível e cheio de manifestações artísticas e estéticas a partir das experiências a elas oportunizadas. 17 Assim, para que o desenvolvimento da capacidade artística seja criativo e pleno, o professor deve considerar significações já construídas e colocar desafios para a criança construir outras, aumentando seu repertório. O professor precisa pensar sobre quais experiências vai organizar, para o ensino/aprendizado das crianças. Para experiência estética significativa, ele deve propor a criança uma atividade que relaciona o pensar e o agir, experiência junto à vivência do seu dia a dia. Segundo: Ferraz e Fusari,

(...) o maior compromisso do professor é, portanto, adequar o seu trabalho para o desenvolvimento das expressões e percepções infantis, que assim vão configurar- se em grandes problematizações do curso de Arte. Através deste trabalho com aprimoramento das potencialidades perceptivas das crianças, pode-se enriquecer suas experiências de conhecimento artístico e estético. E isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, ouvir, tocar, enfim perceber as coisas, a natureza e os objetos a sua volta. Sentir, perceber, fantasiar, imaginar, representar, faz parte do universo infantil e acompanham o ser humano por toda a vida. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 56).

A experiência estética está relacionada às propostas artísticas em que a criança tem a oportunidade de refletir, permitindo, assim, uma união entre o pensamento e experiência. Sendo assim, o agir e experimentar o conhecimento transforma o ensino/aprendizado mais potente e provoca na criança mais curiosidade para experiências futuras.

O processo de criação é o momento da descoberta, a partir do tensionamento entre as percepções, memórias e experiências. O processo criativo vem de um determinado caminho, uma forma que cada criança desenvolve uma ideia que ela traça até chegar ao resultado desejado ou um resultado possível. São ideias e pensamentos que se coloca em ação em algum momento da vida, o que pode se tornar uma criação vinda do mais íntimo do seu ser.

Ao vivenciar experiências, a criança entra em contato com a criação, exercita sua capacidade de refletir e expressar às relações estabelecidas com aquilo que está em contato tanto corporal 18 como de sentidos para conhecer aquilo que desafia sua descoberta. Ela experimenta cheiros, sabores, sons e texturas que estão à sua volta por meio das sensações e descoberta o que potencializa a sua criação artística e estética. Na Educação Infantil é indicado pensar em promover experiências estéticas que contribuam com

a criação das crianças e que ampliem o seu repertório cultural e expressivo.

A Arte Visual na Educação Infantil precisa ser trabalhada por meio da expressão e criação: levar a criança a colocar sua criação a maneira que ela sente e vê o mundo, pois quando se cria um trabalho artístico, expressam suas percepções e sentidos.

A criança pode desenvolver seus processos de criação através de brincadeiras, fantasias e imaginação: ela gosta de experimentar e com isso, desenvolve seus processos mentais e motores necessários à criação artística. Assim, a criação da criança está associada às experiências que tem em relação ao meio, em que vive o que vê o que sente e o que se percebe. A criação envolve tudo, elementos cognitivos e emocionais em que a criança desenvolve sua imaginação em experiências no seu processo de conhecimento. Segundo os RCNEI,

(...) no processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa. O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a crjação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. (RCNEI; 1998, p 91).

É no fazer artístico que o desenvolvimento da imaginação e criação da criança está em evidência, por isso devemos apoiar e incentivar a criança a ir mais além a suas criações e escolhas artísticas. Na Educação Infantil é imprescindível que as professoras proporcionem atividades significativas em Arte, uma vez que a criança precisa vivenciar suas próprias descobertas para criar. Como professora busquei realizar práticas educativas/artísticas para às crianças terem experiências no ensino/aprendizagem 19 em Arte, criando situações de aprendizagem em um ambiente saudável e favorável ao desenvolvimento de criação e expressividade das crianças de 3 e 4 anos. Busquei oferecer possibilidades com propostas dinâmicas e variadas, promovendo atividades coletivas para promover a socialização das crianças, situações de aprendizagem desafiadoras, em que as crianças observam, experimentavam, apreciavam e produziram. Para trabalhar Artes Visuais na Educação Infantil foi preciso observar quais conceitos eram essenciais para integrá-los aos que já eram conhecidos pelas crianças. Definir quais procedimentos e técnicas deveriam ser utilizadas no ensino/aprendizagem. Lancei mão de conversas com as crianças, histórias sobre os artistas, expressões e elementos usados nas pinturas e seus diversos materiais. Procurei imagens e objetos a partir do cotidiano da criança de acordo com sua faixa etária para que pudesse realizar suas pinturas, desenhos e gravuras. Segundo Ferraz e Fusari,

(...) as crianças são indivíduos que tem uma história de interação afetiva e cognitiva com outras pessoas. Isso quer dizer que as produções das crianças, em arte, dependem tanto de suas práticas pessoais infantis quanto das intervenções (ou não) recebidas do meio social e comunicacional em que vivem. Dependem, ao mesmo tempo, das intermediações educativas em arte (intencionais ou não) que lhes proporcionam as pessoas mais próximas de sua vida cotidiana (como famílias, professores, seus grupos sociais e culturais). (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 106).

A criança pode ser estimulada através de conversa e de imagens, isso a desenvolver e trabalhar suas sensibilidades, emoções e preferências. A Arte na Educação Infantil é fundamental que seja desenvolvida no espaço escolar como possibilidade expressiva, vinda do mundo imaginário da criança, de suas experiências que podem revelar valores expressivos e estimular a curiosidade. Devem criar situações de aprendizado diferentes assim como a imaginação das crianças, sendo algo original, não cópias feitas diariamente. A mesma coisa todos os dias fica cansativa e desmotiva a criança pequena, que gosta de novidades, materiais diferentes, ambiente e aprendizado diferentes. É preciso inovar suas experiências vividas na Educação Infantil. Intervenções que sejam significativas para o seu desenvolvimento, segundo as palavras de Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 145)

"mais do que quantidade de materiais, é preciso oferecer ricas oportunidades 20 de aprendizagem. Para isso, é preciso selecionar meios acessíveis à realidade, inventar possibilidades para os materiais existentes, inovar, ousar". Uma das vivências mais significativas no período da infância é o processo de criação. É preciso ter propostas pedagógicas que consigam envolver a criança no seu ambiente imaginário, em que possa explorar vários mecanismos sensoriais para sua fruição. Isso se dá na forma que a criança enxerga as coisas, no modo de representar e de entender uma imagem por meio de sua fantasia. A criança busca em seu pequeno universo apresentações que envolvam suas vivências, por não ter espaço ou possibilidades de criação e autonomia sobre o seu fazer. Segundo Martins, Picosque e Guerra,

(...) muitas vezes o aprendiz ainda não viveu situações positivas de aprendizagem de arte, e talvez tenha dificuldades em explorar e comunicar ideias de pensamentos/sentimentos, pode ter aprendido apenas a seguir a lição de outros. Silenciado de seu próprio pensar/sentir, repetidor do pensamento de

outro, esse aprendiz terá de ser envolvido na rede da linguagem da arte por outros caminhos. É preciso abrir espaço para que possa desvelar o que pensa, sente e sabe, ampliando sua percepção para uma compreensão de mundo mais rica e significativa. Desvelar/ampliar e propor desafios estéticos são como poção mágica, pó de pirlimpimpim, na possível experimentação lúdica e cognitiva, sensível e afetiva do poetizar, do fruir e do conhecer arte. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 130).

As atividades de Artes Visuais na Educação Infantil possibilitam a manipulação, experimentação de diferentes materiais como; argila, areia, massa de modelar, tintas e diferentes texturas. Há uma quantidade de materiais e espaços que podem manusear e explorar, conhecendo as possibilidades de seu próprio corpo. Todo trabalho de Artes Visuais na Educação Infantil necessita de um planejamento prévio. Um conhecimento sobre o assunto que será proposto as crianças, por exemplo, é importante para que a criança veja e sinta os processos criativos do trabalho do artista, para construir seus próprios conhecimentos. Segundo Ferraz e Fusari,

(...) nas atividades expressivas e apreciativas, as conversações são de grande valia quando, por meio delas, desperta-se na memória das crianças as imagens, sentimentos e sensações que foram anteriormente percebidos; servem para explicar procedimentos técnicos em arte, relembrar as habilidades já conhecidas e aspectos das histórias das obras e da vida de artistas brasileiros ou não. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 114).

As Artes Visuais estão cada vez mais presentes no cenário infantil, apesar de, às vezes não ter profissionais capacitados nessa área, mas cada vez mais a demanda de desenvolver um trabalho significativo em Arte está presente, tanto pelas próprias crianças como pelas coordenações pedagógicas. É preciso incentivar a criança a realizar a atividade, desenvolvendo de maneira livre, para que ela sinta que seu trabalho é importante. Para isso, o professor/mediador de Artes Visuais assume um papel de grande relevância para o processo de aprendizagem e socialização da criança. Segundo os RCNEI,

(...) o professor estará criando possibilidade para que as crianças desenvolvam relações entre as representações visuais e suas vivencias pessoais ou grupais, enriquecendo seu conhecimento do mundo, das linguagens das artes e instrumentalizando-as como leitoras e produtoras de trabalhos artísticos. (RCNEI, 1998, p 104)

A criança vai construir suas concepções, seus valores e crenças a partir de suas experiências e ações. O ensino/aprendizagem da Arte na Educação Infantil exerce um papel primordial no desenvolvimento e na personalidade da criança. É fácil perceber quando uma criança é instigada, pois ela desenvolve a criatividade e o pensamento crítico, tem perspectivas melhores de inserção na sociedade em que vive. É importante que as crianças vivenciem a manifestações culturais, o que ajudará a desenvolver sua criatividade e expressão criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir presente trabalho sinto-me mais motivada e preparada em fazer experiências estéticas ainda mais presentes junto às crianças da Educação Infantil.

As crianças se mostraram motivadas e contribuíram muito, com sua simplicidade de forma tão espontânea que incentivou não só a mim, mas toda a instituição escolar a continuar.

O fazer artístico precisa estar presente na infância, contribuindo para uma vida repleta de experiências, aguçando a curiosidade e criação da criança para um ensino/aprendizado mais significante.

A curiosidade leva a criança a explorar o mundo que a cerca e tenta dominar o conhecimento e a habilidade experimentando, explorando o desconhecido.

O processo de aprendizagem artística potencializa a expressão estética da criança, além de possibilitar a descoberta de fatos que o cerca, auxiliando no desenvolvimento da crítica e da criação, com o foco na ampliação da imaginação e da criatividade, importantes ações para o desenvolvimento da infância.

REFERÊNCIAS

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

Perspectiva, 1991.

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

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). 3 v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Rodrigo Borges. O Desenho ou a vontade do seguinte. In: Curso de

Especialização em Ensino de Artes Visuais 2. Belo Horizonte: Escola de Artes da UFMG, 2009.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autono-

mia: saberes necessários a prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo. São Paulo: FDT, 1998.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.); FRONER, Yacy-Ara. Pesquisa em/sobre ensino de Artes Visuais. Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

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

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

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

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRINCÍPIOS E PROCESSOS

ALINE DE JESUS

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar reflexões a respeito da alfabetização e letramento na educação infantil desde o início da leitura e escrita, pois sempre houve uma preocupação acerca da atuação do profissional da educação desde a criação das primeiras escolas.

O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica acerca do tema Alfabetização e letramento: princípios e práticas, discutindo acerca da inserção da alfabetização e as diversas formas de interpretação ao longo da história e de como esses processos realmente ganharam novos olhares ao longo da história.

Como conclusão, foi possível afirmar a importância do profissional de pedagogia como agente ativo junto ao serviço educacional. O professor é categoricamente parte integrante do processo que, juntamente com outros profissionais, trabalha pela autonomia, independência e transformação da realidade de sujeitos em processo de aprendizagem escolar. É uma atuação comprometida com a promoção de direitos, de cidadania, da saúde, com a promoção da vida e que leva em conta o contexto no qual vive a população atendida.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Alfabetização; Letramento.

INTRODUÇÃO

Todo trabalho de pesquisa surge da necessidade de encontrar respostas para questionamentos que surgiram sobre um determinado tema, seja na nossa atuação profissional, ou não. Este trabalho tem como objetivo investigar a importância da Alfabetização e Letramento para a Pedagogia, seu percurso histórico e claro definir a atuação de cada um na vida das crianças.

Com o progresso da sociedade, novas áreas de atuação profissional surgiram e diante da diversidade de possibilidades que apresentam considerei importante esta pesquisa, por que tem se observado a falta de clareza quanto à definição e diferenciação correta de letramento e alfabetização. A população, ao longo do tempo, reuniu diferentes concepções dos trabalhos docentes e divergiu em muito a respeito do assunto que historicamente foi discutido por diversos pedagogos e autores que se interessaram pelo assunto.

Ao refletir sobre as possibilidades de trabalhos interdisciplinares na direção da produção de novos conhecimentos teórico-práticos, inicialmente torna-se interessante apresentar, de forma breve, o processo de construção da Pedagogia como Ciência e o entendimento histórico acerca do tema abordado, para que só então consigamos compreender como chegamos á forma de ensino que conhecemos hoje.

Partindo deste princípio, é que se busca através deste trabalho de conclusão de curso, pesquisar qual a atuação do pedagogo. Vale ressaltar que o interesse pela temática parte dos questionamentos que ainda tenho acerca do tema.

LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL- DISCUTINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Carolina Perrusi BRANDÃO & Ester Calland de Sousa ROSA.

Belo Horizonte: Autêntica 2011, p. 23

Nesta obra há uma forte reflexão sobre o papel da Educação Infantil na ampliação do contato das crianças com o mundo da escrita. Como será possível notar, o que é considerado essencial no planejamento de situações em que se vivenciam, nessa etapa da Educação Básica, práticas de leitura e escrita, sem que isso signifique desconsiderar suas necessidades e interesses. Assim, é defendido o espaço da linguagem escrita, ao lado das outras tantas linguagens (plástica, corporal, musical, de faz de conta) em que os meninos e meninas podem se expressar e se desenvolver, conforme destaca o educador italiano Malaguzzi (1999). E que seja enfatizado ainda que "ensino" não precisa ser uma palavra proibida na Educação Infantil, como pretende alguns autores. Muito pelo contrário, entendemos que há muito que ensinar para as crianças menores de seis anos. Neste sentido, apontarei no que se refere à escrita, algumas alternativas para um ensino pleno de significado para as crianças e que, portanto, considere suas reações, o que aprendem, como aprendem e o que lhes interessa aprender. Para atingir o objetivo proposto, é discutido como diferentes concepções sobre a apropriação da leitura e da escrita se articulam e se materializam no trabalho proposto em salas de Educação Infantil.

Em seguida, são explicitadas as diretrizes pedagógicas para tal ensino com vistas a orientar a professora em seu fazer cotidiano relativo a esse objeto de conhecimento. Finalmente, são apresentadas algumas possibilidades de atividades, agrupadas em cinco blocos, especificamente dirigidas para a alfabetização e letramento na Educação Infantil.

A leitura e a escrita na Educação Infantil: alguns percursos No Brasil, até os anos 60 do século XX, predominava o discurso da "maturidade para a alfabetização". "Em outras palavras, a aprendizagem da leitura e da escrita resultaria de um "amadurecimento" de certas habilidades, de modo que "o ensino" estaria condicionado a esse desabrochar natural" que, supostamente, deveria ocorrer em torno dos seis ou sete anos. Acreditava-se, ainda, que a criança não teria qualquer interesse em ler e escrever até essa idade e que tentativas de a alfabetizar antes disso eram vistas até mesmo como prejudiciais ao seu desenvolvimento, já que as crianças não estariam prontas para essa aprendizagem. Em síntese, a prontidão para a alfabetização significaria, de acordo com Poppovic e Moraes (1966, p. 5), "[...] ter um nível suficiente, sob determinados aspectos, para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e sua transposição gráfica, que é a escrita".

Com base nesse conceito, as autoras propuseram na época um "Programa para o desenvolvimento de funções específicas" contendo exercícios que visavam ao trabalho com diferentes aptidões e atitudes consideradas prévias à aprendizagem da escrita. Conforme enfatizavam as autoras, a finalidade não era "entrar no campo da alfabetização, mas sim dar elementos à professora para a elaboração de um programa graduado de exercitação que pusesse as crianças em condições adequadas para enfrentar esse processo". Os exercícios propostos eram divididos em três etapas: (1) os sentidos (a vista, o olfato, o paladar, a audição e o tato), (2) as funções específicas (i.e. noções quantitativas, orientação espacial e temporal e esquema corporal) e (3) o grafismo.

As autoras salientavam ainda que:

O treinamento motor, que está incluído em todos os exercícios, é feito em forma de recorte e colagem na 1ª e 2ª etapas e com o uso do lápis na 3ª etapa. O uso de formas gráficas como números e letras não significa uma entrada no campo da escrita, o que seria totalmente prematuro, antes da aquisição da leitura, mas apenas um treinamento motor da movimentação direcional certa que a criança necessitará mais tarde (Poppovic; Moraes, 1966, p. 23).

Com base nesses princípios, pode-se concluir que o trabalho na Educação Infantil deveria evitar qualquer contato direto com a leitura e a escrita e se concentrar no estímulo aos chamados "pré-requisitos" para aprender a ler e escrever, tais como o desenvolvimento de habilidades de coordenação viso motora, memória visual e auditiva, orientação espacial, articulação adequada de palavras, certo grau de atenção e concentração, boa alimentação, entre outros.

Observa-se que tal concepção sobre a aprendizagem da leitura e da escrita teve um impacto na orientação de políticas públicas para o atendimento a crianças em pré-escolas nos anos 1970 e 1980 do século XX, bem como nas atividades realizadas em salas de Educação Infantil por todo o País. Porém, já nos anos 1920 e 1930, pesquisadores questionavam essas noções. Vygotsky (1984), por exemplo, salientava que bem antes dos seis anos as crianças eram capazes de descobrir a função simbólica da escrita e até começar a ler aos quatro anos e meio. Para ele, o problema maior não era a idade em que a criança seria alfabetizada, mas sim o fato de a escrita ser "ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa" (p.133). Assim, criticava o trabalho da maioria das escolas de sua época, incluindo as propostas de Montessori, por desconsiderarem que a escrita deveria ter significado para as crianças. Ou seja, para Vygostsky, a escrita precisaria ser ensinada como algo relevante para a vida, pois somente dessa forma ela se desenvolveria não como "hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem" (p. 133).

O discurso da prontidão também foi questionado por profissionais da área de educação que apontavam a baixa qualidade dos "exercícios preparatórios": muito repetitivos e vazios de significado para as crianças, além de obrigarem que elas ficassem presas durante muito tempo a atividades com papel e lápis. Porém, o maior golpe nesse discurso foi o fato de que o fracasso na alfabetização continuava a ocorrer mesmo com o alto investimento público na disseminação de programas que apostavam em numerosos exercícios preparatórios para garantir a maturação almejada para a alfabetização.

Diante desses argumentos, observa-se a abertura de pelo menos três novos caminhos para o trabalho com a linguagem escrita nas salas de Educação Infantil, conforme apresentaremos a seguir:

Caminho 1: "A obrigação da alfabetização" Se não há sustentação teórica ou empírica para a ideia de pré-requisitos para alfabetização, por que esperar até os seis ou sete anos para alfabetizar as crianças? Os que adotam esse modo de pensar defendem, portanto, que as crianças concluam a Educação Infantil já dominando certas associações grafofônicas, copiando letras, palavras e pequenos textos, bem como lendo e escrevendo algumas palavras e frases. Os exercícios preparatórios são, assim, substituídos pelo trabalho exaustivo com letras, iniciando pelo reconhecimento e escrita de vogais, seguindo-se o trabalho com as consoantes e famílias silábicas. Subjacente a esse tipo de trabalho na Educação Infantil está à ideia de que a aquisição da leitura e escrita corresponde à aquisição de um código de transcrição do escrito para o oral e vice-versa, bastando à criança memorizar as associações som-grafia para ser alfabetizada.

Semelhantemente à abordagem dos pré-requisitos, a ênfase está no desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras. A diferença é que letras e palavras são utilizadas para o treino perceptual e motor, em vez de outros traçados, formas ou figuras.

Caminho 2: "O letramento sem letras!" Como relação ao tipo de trabalho descrito anteriormente (que, infelizmente, tem ganhado muito espaço na Educação

Infantil), vemos o surgimento de outro modo de pensar. Este foi reconhecido como "o letramento sem letras", 1 caracterizando-se a ênfase dada a outros tipos de linguagem na Educação Infantil, como a corporal, a musical, a gráfica, entre outras, banindo-se a linguagem escrita do trabalho com crianças pequenas. Nesse tipo de abordagem, portanto, a alfabetização, de modo contrário ao que propõe o caminho anterior, não é concebida como objeto do trabalho educativo, sendo, em geral, tomada como um "conteúdo escolar" e, portanto, proibido para crianças da Educação Infantil.

Tal concepção é equivocada por vários motivos, a começar pela perspectiva preconceituosa em relação à escola, vista, necessariamente, como o espaço "da disciplina rígida, da falta de criatividade, de espontaneidade, lugar que forma alunos passivos por meio de práticas repetitivas, vazias de significado, distantes das suas vidas e dos seus interesses" (Brandão, 2009, p. 105).

Especificamente, também não se considera que um trabalho em direção à alfabetização feito na Educação Infantil ou na escolaridade obrigatória tenha que incluir exercícios exaustivos de memorização e cópia de letras e famílias silábicas.

O resultado mais imediato é que os professores diante do evidente interesse demonstrado pelas crianças em querer aprender a ler e escrever ficam sem saber o que fazer, e em muitos casos, acabam por reproduzir práticas de ensino a que eles próprios

estiveram submetidos em suas experiências escolares, sem, no entanto, terem o conhecimento necessário para compreender as razões do que fazem e sem subsídio teórico algum para alicerçar suas práticas. Para não cair nesse erro, é defendido, portanto, a necessidade de falar, sim, na Educação Infantil, sobre escola, ensino, escrita, alfabetização, buscando, porém, especificar a escola, o ensino e a alfabetização de que se está sendo falado.

Caminho 3: "Ler e escrever com significado na Educação Infantil". Pode-se dizer que este modo de pensar nega os outros dois citados anteriormente, pois, neste caso, não se quer obrigar a criança a concluir a Educação Infantil alfabetizada ou "lendo palavras simples", por meio de exercícios repetitivos de cópia, ditado e leitura de letras, sílabas e palavras; por outro lado, também não se pretende que ela mergulhe em um mundo que exclui textos, palavras ou letras e que, portanto, não existe na maioria dos quadrantes de nosso país. Este caminho é, assim, inspirado, por um lado, nas idéias de Ferreiro e Teberosky sobre o processo de alfabetização, que começaram a ser divulgadas no Brasil, ao final da década de 1970, trazendo um grande impacto para as formas de pensar a alfabetização, bem como para a reflexão sobre o próprio papel da Educação Infantil e, por outro lado, na perspectiva sócio interacionista que alerta para a importância do papel da escola na inserção das crianças na cultura escrita desde cedo. Assim, nessa perspectiva, a alfabetização passa a ser entendida como um longo processo que começa bem antes do ano escolar em que se espera que a criança seja alfabetizada e consiga ler e escrever pequenos textos.

Ao investigar o que as crianças sabem/pensam sobre a escrita antes de serem alfabetizadas, Ferreiro e colaboradores mostraram que elas formulam hipóteses acerca das funções e funcionamento da escrita, queiram ou não os seus professores. Porém, Ferreiro (1993) adverte que as oportunidades de interagir de modo significativo com

a escrita não é igual para todas as crianças. Assim salienta que: Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita.

LINGUAGEM ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO

Carlos A. FARACO

São Paulo: Contexto, 2012, p. 12

Dirigindo-se ao público docente, a obra procura fornecer lhe uma série de elementos que podem ser mobilizados na atividade docente. Na virada dos anos 1970 para os anos 1980, lecionando no curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, Faraco foi chamado a participar de um grupo de professores alfabetizadores da rede pública de Curitiba que buscavam repensar sua prática, uma vez que estavam confrontados com as dificuldades em alfabetizar alunos de origem popular, que viviam em ambiente de pouco contato com a cultura escrita. O conceito de letramento só seria incorporado ao vocabulário pedagógico anos depois, mas as discussões do grupo, do qual faziam parte ainda professores que lecionavam também para alunos cujos pais possuíam maior escolarização e contato mais denso com a cultura escrita, conduziram o grupo a uma constatação importante. A maior dificuldade para alfabetizar aqueles alunos devia-se, em larga medida, ao contato reduzido e mais precário

com a cultura escrita até a idade de ingresso na escola. Era preciso, portanto, criar dispositivos didáticos que removessem uma forte imersão desses alunos no universo das práticas sociais mediadas pelos textos escritos para, a partir das experiências, das necessidades e dos desejos ali suscitados, alfabetizá-los.

Como se vê, portanto, a obra pode ser situada no interior daquelas que procuram relacionar alfabetização e letramento, considerando o segundo conceito como "a imersão na cultura escrita em suas múltiplas faces e no domínio de suas práticas socioculturais" e o primeiro como "o conhecimento do alfabeto e da lógica e dos mecanismos da escrita alfabética".

Seguindo o caminho trilhado pelo grupo de professores, o autor assume que "os eventos letradores antecedem a alfabetização, acompanham os momentos específicos de aprendizagem do alfabeto e do sistema alfabético e vão muito além desses momentos específicos". Vê-se, desse modo, que Linguagem escrita e alfabetização estão orientadas pela premissa de que o objetivo das atividades educativas de alfabetização deve ser a criação de meios para que os alunos possam dominar a linguagem escrita como atividade sócio interacional significativa e, consequentemente, promover e ampliar as possibilidades de eles participarem das atividades sociais mediadas pela linguagem escrita. Porém, afirma o autor, a alfabetização é um processo específico que requer um trabalho sistemático com a lógica do sistema da escrita alfabética. A contribuição da obra, portanto, está em considerar a alfabetização como um momento imprescindível do processo de imersão nas práticas socioculturais escritas e como um processo particular, com especificidades linguísticas que possuem implicações didático-pedagógicas. Negligenciar essas especificidades trará, previsivelmente, resultados negativos, especialmente para os alunos mais distanciados da cultura escrita.

Nos capítulos seguintes, a exposição está orientada por dois princípios fundamentais. O primeiro é de que os sistemas alfabéticos procuram, em tese, associar unidades sonoras (fonemas) a letras (grafemas), sendo que, no caso do português, há relativas transparência e regularidade nessa associação. O segundo princípio é de que o sistema gráfico guarda uma memória etimológica que altera a regularidade e a transparência do primeiro princípio e introduz, para o usuário, certa faixa de arbitrariedades, o que será fonte de dúvidas para o alfabetizando e, também, para o alfabetizado. Linguagem e escrita e alfabetização é uma obra que articula rigor teórico,

erudição e clareza de exposição, o que lhe permite cumprir seus objetivos de expor e explicar as características do nosso sistema ortográfico a partir de um determinado projeto educacional. Por essas características, é um importante instrumento para fortalecer o trabalho do professor alfabetizador.

Dessa forma o livro busca contribuir com o processo de qualificação do educador, a fim de proporcionar o desenvolvimento de uma ação pedagógica sistemática, que seja organizada e disponibilizada para os alunos diante de um processo de reflexão eficiente praticado constantemente pelos profissionais da educação infantil, embora as reflexões suscitadas ao longo do livro sejam validas para professores da primeira e segunda etapa da educação infantil, que evidencia que esta faixa etária terá maior participação nos conteúdos contidos no livro.

ALFABETIZAÇÃO: PROPOSTAS E PRÁTICAS

Maria C. de O. MICOTTI

São Paulo, Contexto 2012, p. 171.

Segundo o autor, o desenvolvimento de conhecimentos sobre a escrita (mesmo antes do ensino formal) por parte das crianças pode, por equívoco, conduzir a práticas pedagógicas, orientadas por uma postura apriorista; neste caso o ensino se limita a proporcionar um ambiente cheio de escritos, sem que haja trabalho pedagógico para propiciar a interação das crianças com eles. A alfabetização é vista como uma questão de tempo, pois, "a qualquer momento a criança vai começar a ler". Um dos pressupostos do construtivismo como proposta pedagógica é que, nas atividades que a criança desenvolve, esforçando-se para ler e escrever, ela descobre a função social da escrita bem como o código alfabético mediante a identificação de seus elementos e das regras da escrita convencional. A criança formula hipóteses a respeito da estruturação da escrita, de suas unidades e de seu funcionamento, para depois modificar as hipóteses que se mostrarem inadequadas e continuar utilizando as que, em seu entender, são válidas. Neste processo, considera-se que a compreensão orienta o desenvolvimento da leitura. As estratégias básicas de leitura são a elaboração de hipóteses e a realização de inferências que permitem antecipar e compreender o conteúdo de um texto, ou seja, identificar palavras sem necessariamente analisar cada letra. Neste enfoque, o ato de ler corresponde à conceituação de leitura como processo inteligente; o leitor, recorrendo aos seus conhecimentos anteriores e aos seus recursos cognitivos, antecipa o conteúdo do texto, formulando hipóteses.

A teoria de Piaget e o trabalho do professor no processo de alfabetização a teoria de Jean Piaget e a escola de Genebra constituem um dos grandes pilares de amplo movimento pedagógico que floresceu, sobretudo a partir das duas últimas décadas do século

XX. Esse movimento, denominado construtivismo, tem afetado o ensino e se, por um lado, oferece elementos para revisões e críticas a antigas concepções e práticas pedagógicas, por outro lado, na realidade, tem sido objeto de várias interpretações, algumas distorcidas, mas bastante difundidas, baseadas em leituras equivocadas da epistemologia e da psicologia genética. (MICOTTI, 20 12, p. 4 7)

No entanto, há muito, esta visão reducionista das funções da escola não é suficiente para descrever as competências que ela deve desenvolver, pois antigamente era considerado analfabeto quem não sabia se expressar por escrito, porém nos dias atuais, há vários níveis de analfabetismo, na língua, nas ciências, nas tecnologias informáticas e por aí vai, neste sentido, há uma necessidade de que a escola se adapte com a nova era em que vive, possibilitando a construção de várias competências pessoais a serem desenvolvidas pelo indivíduo, pois com o aumento das necessidades para interagir nessa nova sociedade, ampliou-se de forma significativa, deste modo, apenas aprender a ler, escrever e compreender um texto na língua materna é insuficiente para isso, assim o indivíduo precisa ser capaz de se expressar em diversas linguagens.

Neste aspecto, desenvolve-se um amplo processo de reflexão sobre o significado profundo do ensino e da aprendizagem da escrita, pois durante o desenvolvimento o indivíduo é levado a ler e escrever, tendo o texto como o primeiro elemento com que interage procurando estabelecer suas idéias e organizando-as na busca pela compreensão e sentido das palavras que encontra, partimos para a leitura de fenômenos sociais do seu cotidiano de uma maneira mais ampla.

Como já dizia o grande educador Paulo Freire, da leitura stricto senso iniciamos uma jornada a caminho da construção do desenvolvimento de um processo de leitura do mundo, que é uma tarefa complexa e desafiadora, que necessita de um aparato teórico adquirido nas interações diárias, neste sentido, há uma problematização destas questões que deve ser enfrentada no ensino da escrita, por meio de um processo de ensino aprendizagem que seja fecundo, deixando de lado segundo a autora, as práticas escolares excludentes ou ineficientes e dinâmicas equivocadas que são apontadas e analisadas no livro. É preciso abandonar as estratégias que se apresentam de forma egocêntrica que se satisfaz com um processo contínuo de preenchimento burocrático de espaços, observando e levando em consideração exemplos extremamente ricos expressivos de uma realidade educacional viva, que podem contribuir muito com a qualidade do ensino, trabalhando em sintonia com o as mudanças ocorridas na sociedade, estabelecendo uma prática docente de maneira autocrítica, analítica, porém de forma assertiva e propositiva. Neste sentido o educador deve tomar todo cuidado para não agir de maneira ingênua ou incipiente à consciência dos meios de produção da escrita, procurando estabelecer diversos artifícios necessários para estimular os alunos a realizar as tarefas escolares utilizando de um processo de criação ativa e efetiva, sem destilar críticas inconsequentes, pois é fundamental que o educador estimule seus alunos incentivando- os de maneira a gerar expectativas de superação das situações problemas, desenvolvendo uma visão positiva colaborando com a construção dos caminhos a ser trilhados, favorecendo o surgimento de uma escola que efetivamente ensine a escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos aqui apresentados podem ser considerados um pequeno avanço no sentido de contribuições necessárias para o exercício profissional da Pedagogia, pois demonstram os avanços sociais e seu refinamento de conceitos que a afirmam enquanto direitos e compreensão da realidade que nos cercam, coloca em evidência a responsabilidade de oferta de um serviço de qualidade para com seus usuários desde a educação infantil e perpassando para os próximos níveis da educação à principalmente uma parcela específica da população atingida por conjunturas, contextos ou processos de vulnerabilidade social.

Cabe aos professores operarem algumas ações de reconhecimento político e conceitual para o seguimento e refinamento de concepções sobre as dimensões subjetivas que perpassa sua cultura profissional, pois seu trabalho se inscreve, também, no campo da defesa e/ou realização dos direitos sociais de cidadania, na gestão da coisa pública, podendo contribuir para o partilhamento do poder e sua democratização.

Por esta razão, registra-se como relevante o motivo da escolha do tema, uma vez que a Pedagogia desperta cada vez mais para outros espaços de atuação além dos que já estão constituídos e demarcados. Pensemos que a disponibilidade e a abertura do profissional às novas práticas e novos campos de atuação, elevam a categoria profissional e demarcam a importância da pedagogia em comunhão com outras ciências.

Trata-se aqui do novo, de outra escuta e de uma prática integrada com a realidade social na qual estamos inseridos – nesse sentido torna-se fundamental que, nós, pedagogos pensemos que a Alfabetização e Letramento não é apenas uma metodologia pertencente à pedagogia, mas sim, pensar nela como um processo educativo que passou por diversas transformações ao longo de sua história o que a tornou hoje o que conhecemos.

E apenas assim, possamos escrever novas linhas sobre a atuação dos pedagogos nas políticas sociais/ educacionais para além do fatídico fazer pedagógico que tanto individualiza, moraliza ou institucionaliza a questão educacional.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi & ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). Ler e escrever na educação infantil- Discutindo praticas pedagógicas. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2011.

FARACO, Carlos A. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012.

MICOTTI, Maria C. de O. Alfabetização: propostas e práticas. São Paulo: Contexto, 2012.

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.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da linguagem escrita. Porto

Alegre: Artes Médicas, 1986.

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

Nova Escola, Ano XVIII, n. 162, maio de 2003

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003

MÉTODOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

ALINE KAREN LACERDA DOS SANTOS

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal identificar como ocorre a alfabetização em educandos Jovens e adultos, bem como as metodologias mais eficazes para o sucesso deste processo da Educação de Jovens e Adultos. O preocupante índice de analfabetismo no Brasil e as consequências sociais geradas por este problema são destaques nesta pesquisa, que se encontra embasados nas conclusões de pesquisadores influentes no tema citado. Assim destacam-se nesta pesquisa os meios mais indicados para que os educandos da EJA possam superar as dificuldades decorrentes do analfabetismo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Metodologia; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que no Brasil existe um importante parcela da sociedade com dezoito anos de idade ou mais que não concluíram os estudos na idade certa e pior, não concluíram o processo de alfabetização ficando sujeitos a viverem diversas situações de exclusão social.

Sem conseguir fazer uso competente do sistema de leitura e escrita, a vida em sociedade torna-se um tanto mais difícil, ficam comprometidas as atividades primordiais do cotidiano das pessoas como o acesso a mobilidade através do transporte público, o acesso a informações relevantes quanto a sua própria vida financeira, o acesso restrito ao mercado de trabalho entre outros aspectos importantes.

Através deste trabalho pretende-se discutir as metodologias utilizadas no processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos, observando as mudanças ocorridas na EJA (Educação de Jovens e Adultos) ao Longo do tempo, mantendo o adulto que por diversos motivos não concluiu as etapas regulares de escolarização em tempo regular como o centro desta pesquisa.

Assim observamos as características das metodologias empregadas na EJA para garantir ao adulto não alfabetizado a chance de ter acesso a este benefício mesmo que fora da faixa de idade convencional, respeitando sempre os conhecimentos prévios do educando e adequando a forma de desenvolver este processo ao cotidiano adulto.

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho é a pesquisa bibliográfica, onde foram utilizados importantes referências bibliográficas para embasar a temática em questão.

Dentre as bibliografias consultadas, destacam-se Ana Maria Araújo Freire que em suas obras destaca os dados do analfabetismo no Brasil, Paulo Freire, que destaca a importância do ato de saber resinificar os símbolos da leitura, e as consequências de não saber fazer uso competente do sistema de leitura e escrita.

CARACTERÍSTICAS DO EDUCANDO DA EJA.

O educando atendido na EJA é o adulto, maduro, que traz para sala de aula suas experiências de vida e, portanto, consigo diversas formas de conhecimento e vivencias e mesmo que não estejam alfabetizados não podem ser diminuídos, desprezados quanto a sua intelectualidade.

Para Oliveira (1999) o adulto da EJA não é o estudante universitário, ou que frequenta cursos de especialização, ele é a pessoa que veio de situações de vida empobrecidas com problemas de estrutura familiar, que buscam a escolarização fora do período regular para se alfabetizar ou concluir os estudos interrompidos.

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em 25 situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (Oliveira 99, p. 03).

Para os alunos não alfabetizados ir à escola e alfabetizar-se é requisito para conseguirem ou manter-se no emprego ou atuar de forma mais ampla e participativa na sociedade em que vive, considerando que a alfabetização e conclusão dos estudos tende a gerar novas e melhores oportunidades e condições de vida.

Os adultos não alfabetizados que procuram a EJA para garantir a conclusão dos estudos, muitas vezes chegam à sala de aula com a autoestima baixa e se achando incapazes de alcançarem seus objetivos educacionais, principalmente pelo fato de acreditarem que estão atrasados em sua trajetória escolar, esta visão tem que ser trabalhada e superada, cabe ao educador trabalhar também a perspectiva da autoestima do educando jovem ou adulto.

O professor, além de ensinar, precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento – condição prévia das aprendizagens futuras. O aluno precisa aprender o que o professor tem a ensinar (BECKER 2001 p.27).

Um ponto muito relevante quando se fala da Educação de Jovens e adultos é sensibilidade que o educador deve ter em relação aos estudantes, entendendo e respeitando o ritmo de cada um individualmente valorizando os conhecimentos prévios do aluno, que na maioria das vezes chega do trabalho cansado, com uma enorme bagagem de responsabilidades e pouquíssimo tempo disponível para dedicar aos estudos.

O sucesso do processo de aprendizagem na EJA depende também do educando, que pode colaborar empenhando o tempo disponível para os estudos e seu desenvolvimento pessoal.

Seu interesse pelo conteúdo ministrado e o desejo de aprender deve ser sempre estimulado. É importante ressaltar que o adulto traz consigo suas experiências de vida que vão contribuir para a aprendizagem.

Verner (1971) diz que a tarefa de aprender deve ter significado para o educando e estar atrelado com seus objetivos de vida, pois quando o adulto assimila o propósito da tarefa tende a aumentar seu rendimento.

Ente as formas de estimular o interesse do educando da EJA pelas atividades educacionais é trazer para a sala de aula temas que envolvem conteúdo do cotidiano dos educandos, favorecendo a ligação entre o conteúdo aplicado e sua realidade de vida, tornando assim a aprendizagem muito mais significativa e relevante.

É importante também que o conteúdo trabalhado esteja de acordo com a idade dos educandos, não se deve infantilizar o processo, é importante evitar atividades com temática infantil. A fala do educador também deve ser direcionada ao educando respeitando sua idade, nunca falando como se tivesse autoridade sobre o educando.

Essas atitudes vão favorecer a convivência em sala de aula e facilitar o processo de aprendizagem, tornando o processo muito mais eficiente e significativo.

Manter o educando como o centro do processo, favorecendo o acesso ao conteúdo e fazendo que o conhecimento prévio do aluno seja considerado são práticas que irão favorecer e estimular o processo de aprendizagem.

Assim a chances de sucesso no processo de alfabetização são maiores, aumentando significativamente a presença e a procura dos alunos pela Educação de Jovens e Adultos.

Favorecendo a inserção das pessoas que antes não tiveram a oportunidade de ler e escrever de forma competente na sociedade que é conhecidamente letrada.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A forma mais antiga de escrita que se tem conhecimento foi encontrada na antiga Mesopotâmia a escrita suméria, estes registros se davam gravando em peças de argila as relações de mercado da época (trocas e empréstimos de mercadorias, sobre a escrita data-se do século VIII a.C. A, na Jordânia e na Grécia).

A escrita tende a ser uma das principais causas do surgimento das civilizações modernas e do desenvolvimento da ciência social.

A definição de alfabetização descreve o ato de ensinar e aprender a ler e a escrever, por outro lado o conceito de letramento, vai além desta expectativa e faz sentido quando se projeta situações de leitura e escrita que respondam as demandas sociais impostas pela sociedade em que se vive, onde para se exercer de forma plena a cidadania, se faz indispensável o domínio do sistema de leitura e escrita.

Para Freire (1981), alfabetização não se limita a repetição mecânica das famílias silábicas, ou a memorização de uma palavra e sim a aprendizagem de nomear o mundo.

[...] Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais, feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (...) se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda „analfabeta (...), mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (SOARES, 2006, p.24).

Assim, desenvolver a capacidade de ler e escrever demanda reflexão e ação sobre a realidade vivenciada pelo educando Freire (1971) traz a seguinte definição: A leitura precede a leitura da palavra, pois segundo ele a alfabetização vai além do aprendizado das letras, é a aquisição da língua escrita através da construção do conhecimento.

A expressão “letramento” tem sido utilizada para designar o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever nas atuações

profissionais e as relações sociais, mas as demandas da sociedade focam cada dia mais na escrita, requerendo um ritmo acelerado e atualizado da mobilidade escrita para ocupar os atuais postos de emprego. A definição de alfabetização não representa adequadamente a sociedade atual, tendo em vista que na visão atual alfabetizar não é letrar.

[...] ao direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com as garantias do ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora associar-se, da mesma forma como ocorrera em outros países, à noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania. (BEISIEGEl, 1974, p. 63)

Atualmente pode-se definir alfabetização como a reinvenção da escrita e letramento como uma parte da alfabetização. O processo de alfabetização pode ser concebido de diferentes maneiras. Freire (1996) em sua concepção, dizia que o método de alfabetização era puramente técnico, com objetivos políticos subentendidos.

O PAPEL DO PROFESSOR.

No que diz respeito ao professor, essas condições têm haver com sua formação, com a percepção de si mesmo e de seu papel na escola, com sua interação em relação ao conhecimento, aos alunos, ao espaço da sala de aula etc. (PEREIRA, 2005, p.25).

O professor desempenha papel essencial para que o processo de alfabetização ocorra de forma efetiva e significativa para o educando, promover um ambiente alfabetizador, humanizado sem infantilizá-lo é primordial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

O professor deve estar atento a entender as particularidades do educando adulto, levando em consideração sua experiência de vida e suas necessidades educacionais, tendo em vista que este não é mais uma criança em fase regular de alfabetização e apesar disso traz consigo inúmeras influências recebidas através de suas vivências.

O educando adulto mesmo analfabeto, poder ser considerado como alfabetizado funcionalmente, pois apesar de não dominar de forma ampla o sistema de leitura e escrita, ele possui sim, muita experiência em relação a estes sistemas e já faz uso dele, através do ditado de cartas, de lidar com seu dinheiro, utilizar transporte público etc.

Portanto o educando da EJA não deve ser menosprezado em relação aos demais, pois traz consigo importantes conhecimentos adquiridos de forma alternativa, não por opção, mais pela falta dela.

Quando retorna à escola o educando quer encontrar resultados rápidos e significativos para sua vida, além da expectativa de estar sendo reconhecido e respeitado como um adulto que busca compensar o tempo perdido em sua vida educacional.

No século XX, considerava-se como alfabetizado a pessoa que sabia escrever seu nome e ler algumas poucas palavras. Pensava-se que em pouco tempo de contato com o alfabeto e formação de palavras, os educandos estariam prontos para utilizar a escrita em seu dia a dia e então dar sequência aos estudos.

A escrita está presente em grande parte das ações de convívio humano e na sociedade totalmente letrada, somos confrontados diariamente com a necessidade de falar utilizando textos escritos, interpretando-os, lendo escrevendo, anotando etc.

A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática. (ARAUJO 2006, p. 27).

O trabalho em sala de aula deve abranger atividades que envolvam os principais tipos de textos presentes na sociedade, atividades como o nome dos colegas, lista de palavras significativas e usuais, o uso do calendário do relógio, ou seja, o educando deve obter informações importantes acerca do funcionamento do sistema de escrita.

É preciso que educando da EJA aprenda na escola o que a ele será útil em sua vida, aprender sobre números, uso do calendário, do relógio, operações bancárias, sistema monetário e noções básicas de introdução à informática somam um com início para as atividades da EJA.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (Brasil 2000, p. 56)

Diante deste processo cabe ao educador utilizar palavras significativas, que ao serem observadas e tornam-se referências de escrita para a formação de outras palavras. É importante ensinar de modo a criar referências entre o que é aprendido e a vida

do educando, ter como base à experiência da turma.

Pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade aprendem observando, experimentando, fazendo, ouvindo relatos de experiências vividas por colegas, o que lhes permite construir caminhos singulares de compreensão. Esse conhecimento tácito dos estudantes é relevante no processo de ensino-aprendizagem, e o professor deve valer-se desse conhecimento para enriquecer seu trabalho. Entende-se que, na reconfiguração do trabalho didático na EJA, deve-se concretizar uma educação reflexiva, que considere os conhecimentos e estratégias de pensamento que os estudantes desenvolvem na prática social, o que lhes permitirá uma participação ativa e consciente na sala de aula e na sociedade. (CURITIBA 2006, p. 61)

Uma estratégia relevante para o processo de alfabetização de adultos é a escrita utilizando letras maiúsculas para escrever os textos, essa ação torna o texto mais fácil de ser compreendido ajudando o educando a observar de forma mais clara o desenho de cada letra.

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE 1980, p. 26 e 27)

O estudo dos números, a iniciação ao cálculo simples e as representações gráficas simples são atividades matemáticas que promovem a motivação dos educandos que estão sendo alfabetizados, dessa forma a matemática interage significativamente com o processo de alfabetização, tendo em vista que independente da alfabetização tardia qualquer adulto já possui experiências com os números promovendo a interdisciplinaridade e gerando conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa é possível concluir que, o educando jovens e adultos que volta a procurar a escola através da Educação de jovens e adultos não é uma pessoa desprovida de conhecimentos, e sim um cidadão que apesar de muitas vezes analfabeto, traz consigo conhecimentos adquiridos em suas vivências cotidianas.

Dessa forma é necessário que a escola e o professor estejam aptos a receberem este educando de forma acolhedora e consciente que não se trata mais de uma criança em idades escolar, mais sim de um adulto que traz consigo, experiências de vida significativas para ele, à ideia de que se trata de alguém sem conhecimento algum é equivocada e não acrescenta nada de significativo ao processo de aprendizagem.

É necessário que a escola entenda e dê voz ao educando, pois ele traz consigo seus interesses e necessidades, é necessário entender que ele volta à escola depois de ter enfrentado inúmeros problemas que o fizeram entender os prejuízos causados por não ser alfabetizado.

A metodologia utilizada para que se alcance alfabetização em uma classe da EJA, deve focar no que tem significado para o aluno, sem infantilizar o processo. Educando adulto deve ser alfabetizado e letrado ao mesmo tempo, para que possa fazer uso competente do sistema de leitura e escrita, e poder exercer seus papéis enquanto cidadão.

Recuperando o tempo perdido, de forma a inserir-se socialmente no contexto em que vive, pois, a alfabetização é de extremamente importância, tendo em vista que hoje vivemos em uma sociedade letrada onde o ato de ler e escrever está presente em todas as esferas da sociedade atual, e não poder participar deste contexto gera um afastamento social deixando o educando a margem da sociedade, dependente da outra para realizar suas atividades sociais.

A alfabetização de jovens e adultos não é apenas o ato de juntar letras formando palavras, para estar alfabetizado é importante que o educando esteja imerso no universo da escrita e delas possa utilizar-se em sua realidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Jose Carlos Souza. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. In VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (Org.) Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006. (p. 13-48).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 09 de junho de 2000. Brasília: MEC, 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: < http://www.forumeja.org.br/files/legislação%202_0.pdf >. Acesso em: 15 set.

2022.

BEISIEGEL, Celso de Rui, (1974). Estado e educação popular. São Paulo: Pioneira. Pg.63.

BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Art-

med, 2001.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. V. 4. Curitiba, 2006. Disponível em: Acesso em: 30 abril. 2017.

Ferreiro, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

VERNER, Coolie. BOOTH, Alan. Education de adultos, Buenos Aires: Troquel, 1971.

FREIRE, P. A Importância do ato de ler, 23 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____. Educação e mudança, 12 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979. _____. Pedagogia da autonomia, 35 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.

OLIVEIRA, Marta K de. O inteligente e o "estudado": alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo: V.13, nº2, p.15-26, 1987.

SCHUTZ, A. Bases da fenomenologia. In: WAGNER, H.(0rg). (1979) Fenomenologia e relações sociais: texto escolhidos de Alfred Schultz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

A IMAGINAÇÃO E A FANTASIA

AMERI GONÇALVES DOS SANTOS

RESUMO

A imaginação e a fantasia são bases para um pensamento criador, sendo a contação de histórias uma das mais antigas artes ligadas à essência humana, este trabalho abordará a arte de contar histórias como um ato performático, com o objetivo mostrar a importância do suporte digital como recurso a constituir a performance do narrador, bem como evidenciar que a narração ao vivo possui características de tempo presente, marcadas pela sincronismo das ações do contador e das reações dos ouvintes, permitindo a interação entre ambos. Na performance do narrador, contadores de histórias e ouvintes compartilham experiências únicas em um tempo absoluto marcado pela cumplicidade, que somente a narração oral/presencial pode proporcionar. A arte de contar histórias é concebida como referência de criação de espaços de encantamento, visto que o desenvolvimento das pessoas passa pelo crescimento emocional e pelo estabelecimento de regras de convivência.

Palavras – chave: Contação de histórias. Narrador. Imaginação. Fantasia.

INTRODUÇÃO

Como justificativa para a escolha do tema, surgiu o interesse de desenvolver uma pesquisa, sobre a contação de história infantil na educação infantil, visto que notei a necessidade que as crianças sentiam em "viajar" num mundo imaginário e divertido. Muitas crianças se prendem a aparelhos eletrônicos e acabam frustrando seu mundo encantado e assim crescem em um mundo de uma dura realidade. É muito interessante que as crianças tenham contato com as histórias infantis bem cedo, já que será satisfatório para o desenvolvimento da aprendizagem.

Objetivo deste trabalho, conscientizar os leitores da educação infantil, da importância do ouvir e contar histórias para o desenvolvimento da linguagem e socialização, além de adquirir o interesse pelos livros e o hábito pela leitura. A metodologia utilizada é pesquisa bibliográfica e experiências de sala de aula.

Tem quem afirme a eficácia de embalar os bebês, ainda no ventre, com a melodia da voz da mãe, contando histórias, para familiarizar a criança desde aí, com os mecanismos narrativos, e com a proximidade e o afeto que o contar histórias envolve. Essas ações, de certo modo, já fazem parte das estratégias para a formação do leitor. Mas, além disso, sabemos que a história narrada, por escrito ou oralmente, nos permite também aquisições em diversos níveis. Isto é: contar histórias para as crianças permite conquistas, no mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético.

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade! Ao fazer contato com a obra de arte, no caso, a literatura, a criança participam de uma ação pedagógica, mesmo que não seja essa a função da narração oral ou do texto literário. Mas nem sempre essa experiência ampla do "aprender" é facilmente descodificável, como muitas vezes querem professores e escolas.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo na educação e a grande preocupação que se acentua cada vez mais em formar o aluno integralmente, ou seja, um indivíduo preparado para a vida, autônomo, crítico e consciente do seu papel ao passo que o cidadão se depara com a importância da leitura nos processos de aprendizagem do ser humano, levando em consideração o fato de que, lendo, se aprende a interpretar os diversos mundos que a literatura infantil apresenta. Sabendo interpretar, automaticamente acontece o ato de criticar.

E nisso, encontra-se a oportunidade por meio da Contação de Histórias formarem leitores críticos, em que o botão mágico para despertar o gosto pela leitura estará inserido nesta prática. O contato com os livros deve ocorrer desde cedo, não só pelo manuseio, mas pela história contada, pelas cantigas, pela conversa, pelos jogos rítmicos, incentivando a criança a gostar da leitura. A partir daí, emerge o interesse de ter como público alvo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro contato com as obras literárias não exige o domínio do código escrito, já que a criança pode interagir com a história e interpretá-la mesmo por meio das suas ilustrações. A história, dentro de seu mundo imaginário, trata de relações e situações reais, que a criança não pode entender sozinha. Nesse contexto, a Contação de Histórias oferece ao leitor, além do caráter estético, o caráter pedagógico, possibilitando a ele, o desdobramento de suas capacidades inte-

lectuais, sem que para isso precise montar e desmontar palavras e decodificar símbolos. Esta aquisição de conhecimento pode dar-se por meio da audição, ou seja, ao passo que ouve uma história, uma música, uma poesia, ou pela leitura, quando já está apto a fazê-la. Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

As palavras referendadas acima pela autora enfatizam a importância da Literatura Infantil na vida das crianças como leitores iniciantes, não apenas de maneira escrita – nos livros -, mas também de forma oral –por meio da contação de histórias.

Então, quando a criança é apresentada por meio das práticas de contação de histórias, ao mundo das palavras por meio da literatura infantil e da maneira expressiva de contar histórias, de forma lúdica e prazerosa, participando do texto, da história, sentindo emoções, transportando-se para o mundo imaginário, sem distanciar-se do real, está com certeza encontra sentido para as palavras, passando a ver que a leitura é mais do que ler um amontoado de palavras, é magia, é prazer, fantasia e realidade. (FINK, 2001, p. 17).

No intuito de que a criança se encontre nesse mundo de sonhos e fantasias, cabe ao exímio contador de histórias transporem para ela a beleza, a magia, o prazer, a satisfação que a boa leitura pode proporcionar, e aliar tudo isso a um aprendizado, inicialmente não formal, mas que incentive o gosto pela leitura e pela contação de histórias, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

A contação de histórias é mais que isso, é transformar para o mágico o que na escrita talvez seja monótono, é saber levar a criança ao plano do imaginário e trazê-la novamente para o mundo real. Por isso, para que essa associação de fatores seja feita, o contador, antes de tudo, deve ser um bom leitor.

Uma vez que o contador é um leitor assíduo, tem amplo conhecimento do acervo da Literatura Infantil e pode testemunhar o seu amor pelo livro, ele estabelece com sua clientela laços estreitos com a leitura e busca novos recursos para que o ato de contar histórias e o de escutar, ser ouvinte da narrativa contada, se torne interessante. Ao receber esses estímulos positivos de leitura desde cedo, a criança já estará dando início a sua formação como leitor, que perpassará por toda a sua vida, ajudando-a a compreender melhor o mundo.

E, para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... Saber dar as pausas, o tempo para o imaginário de a criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais. (CORTES, 2006, p. 82).

O essencial é assumir realmente o papel do contador de histórias, sem medos, sem inseguranças e, acima de tudo, ter amor pelo que faz. Góes (1991) nos mostra que a literatura é deleite, entretenimento, instrução e educação para as crianças, mas que o prazer deve ser o mais importante, porque se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática. Entre os dois extremos, literário e didático, Coelho (1987, p.25), argumenta que:

[...] como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da Pedagogia.

A arte de contar histórias é muito antiga permeando de geração em geração vindo a se concretizar no papel por volta do século XVII a XIX com Charles Perrault, com os irmãos Grimm entre outros. (Brasil, 2006, p. 85).

As narrativas da tradição são citações populares – feitas por autores anônimos – que sobreviveram e se espalharam devido à memória e à habilidade de seus narradores que, de geração em geração, incumbiam-se de manter viva a tradição... homens, mulheres e crianças – que não sabia ler e que se reunia, à noite em redor de fogueiras e lareiras... para escutar o que viria a se tornar mais tarde, material registrado por estudiosos e folcloristas como Charles Perrault, no século XVII, e os irmãos Grimm, no século XIX.(apud MEC, 2006, p.85).

Mesmo fazendo parte de uma sociedade ágrafa, guardavam consigo as histórias contadas por seus familiares e gostavam de manter viva essa tradição. Era uma passa tempo prazeroso para aquela sociedade simples, e cada um tinha sua maneira de contá-las. O encantamento pelas palavras contadas deu origem a uma grande corrente que se estendeu pelo mundo a fora.

Vários pesquisadores se engajavam nessa arte de ouvir e transcrever as histórias para depois contá-las. No Brasil, também a partir do século XIX vários escritores como Sílvio Romero, Mario de Andrade, Afrânio Peixoto, entre outros se destacavam com suas coletâneas. Entre os contemporâneos temos

como exemplo, Ricardo Azevedo, Ana Maria Machado que passou a incluir as ilustrações para transcrever as histórias (FARIA 2008, p. 23).

A ideia de se fazer algo para o universo infantil deu-se a partir do século XVIII e XIX em decorrência do crescimento econômico da sociedade da época, até então a criança era tida como um ser incompleto e a sua educação era dever da família. Com a Revolução Industrial houve uma exigência intelectual dos operários, começaram a exigir mais dos trabalhadores com relação aos saberes fazendo com que a questão educacional fosse revista, enfatizando a importância da educação das crianças para um futuro promissor atendendo as necessidades da sociedade capitalista que crescia naquela época. Nas palavras da autora Oliveira (2008): "Nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social". Nesse momento a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos "(Oliveira, 2008, p.62)". Os livros voltados para as crianças eram na sua maioria escritos por professores, mas totalmente engajados nas práticas pedagógicas sociais e ao ensino de bons hábitos e eram considerados livros literários de baixo valor (Alves, 2002 – 2009).

Esses livros eram escritos em várias línguas geralmente vindos de escritores Europeus. Com o passar do tempo os professores perceberam a importância de se escrever uma literatura brasileira, com cara e valores nacionais, não bastava que o tradutor dos livros estrangeiros fosse brasileiro, mas que essa literatura tivesse sentimentos próprios de seu povo. Dentro dessa perspectiva destacavam-se vários escritores como: José Veríssimo e Olavo Bilac, como um dos "maiores exemplos da literatura escolar do Brasil" (SANDRONI, 1987, p.42).

Em decorrência disso, os contos populares passaram a relatar o folclore brasileiro, o cotidiano e o imaginário dos povos africanos e indígenas. E as narrativas começaram a se transformar de acordo com o contador, as escritas e as orais passaram a ser também interpretada por meio de versos. (Brasil, 2006, p.48).

Assim, as histórias para crianças têm origem nos contos populares. Segundo Faria (2008), hoje são encontrados vários tipos de contos relacionados entre contos tradicionais e modernos. Os contos tradicionais seriam aqueles tidos como contos de fada os maravilhosos que encantam as crianças por seu aspecto imaginário e simbólico. A exemplo disso cita as ideias de uma especialista francesa R. Léon, que diz que os contos populares tradicionais:

Tocam aspectos muito importantes de nossa natureza e de nossa história o conto constrói/estabelece o ser humano como um ser de linguagem e de cultura, para o qual todas as atividades de sobrevivência (alimentos, roupas, relacionamento com animais e plantas) adquirem dimensões imaginárias e simbólicas (Apud FARIA 2008, p.24).

Portanto, as histórias são elementos fundamentais para um bom desenvolvimento psíquico, cultural e intelectual da criança, assim como objeto de saberes entre o real e o imaginário, formulando maneiras de se interpretar as instâncias da vida e um exercício constante de aprender a ouvir, internalizar e depois expressar o que foi compreendido. Assim, a criança na educação Infantil ao adquirir hábitos de ouvir histórias estará disposta a aprender com elas.

Costa (2007) enfatiza outro pensamento de Zilberman com relação à literatura infantil que se torna diferenciada da pedagogia a partir do momento que essas obras trazem um valor artístico para as crianças, já que:

Atinge o estatuto de arte literária e se distância de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária inferior (...). Em vista disto, a grande carência (da criança) é o conhecimento de si mesma e do ambiente no qual vive, que é primordialmente o da família, depois o espaço circulante e por fim, a História e a vida social. O que a ficção lhe concede é visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existenciais, por meio de sua linguagem simbólica. (apud COSTA, 2007, p. 30).

Portanto, uma literatura vista como arte literária voltada para o mundo infantil, caracteriza uma renovação no modo de escrever histórias para as crianças transformando-as em prazerosas e significativas, já que encontrará nas leituras algo concreto com a sua realidade de mundo, auxiliando na sua formação, ou seja:

A literatura infantil (...) é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica (...) ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola a ruptura com a educação contraditória e tradicional (Costa, 2007, p.21).

Assim, a literatura vai além das práticas pedagógicas e de um simples recurso em sala de aula. Ela é ferramenta a proporcionar o conhecimento e a realizar a formação de pensamentos críticos e reflexivos nos alunos. Cada leitor apesar de ler ou ouvir a leitura de um mesmo texto, terá uma visão diferenciada dos acontecimentos. Porque cada um tem sua capacidade de interpretação

Ao escolher uma história para ser contado, o mediador precisa fazer um convívio com a história, ou seja: "Conviver com a história significa passear por seus cenários e em companhia de suas imagens" (Ribeiro 2001,

p75) e assim, terá a oportunidade de conhecer a história e imaginar livremente os enredos e seus personagens antes de contar a fim de instigar e contribuir para o desenvolvimento da imaginação e oralidade da criança.

Os textos que contém ilustrações vão contribuir para um papel importante no processo de visão diferenciada dos alunos com relação às histórias. Já que nos livros infantis as narrativas seguem juntas com as ilustrações, mas não é a mesma coisa, por terem elementos singulares descritivos que dizem muito sobre o enredo da história e tem como característica dar um ar de descanso nos textos mais longos. De modo que Faria (2008) exemplifica esse momento citando Poslaniec (2002) em que diz que:

A sequência de imagens propostas no livro ilustrado conta frequentemente uma história cheia de "brancos" entre cada imagem e que o texto de um lado e o leitor cooperando, de outro, vão preencher..., mas a história que as imagens contam não é exatamente aquela que conta o texto. Tudo se passa como se existissem dois narradores, um responsável pelo texto, outros pelas imagens. (...) Nos livros em que o texto é o elemento principal da narrativa, e, portanto, longo, a imagem leva ao arejamento da página, a um descanso do texto, que sempre obriga a um esforço maior de leitura, auxiliando o leitor a continuá-la pelos caminhos mais suaves da imagem. (apud FARIA 2008, p. 39-42).

Ao mesmo tempo em que a criança ouve a história os seus olhos passeiam pelas ilustrações que imediatamente vão lhe dar outros significados para aquele momento narrado surgindo então à criatividade em imaginar e entender melhor os acontecimentos. Cada criança elaborará suas imagens no seu interior e isto lhe proporcionará um prazer em ouvir aquela história e fará uma leitura pessoal, uma relação com o seu universo sem qualquer regra, em que a imaginação flui naturalmente.

A articulação das palavras, ou seja, a oralidade do professor mediador com o texto escrito e as ilustrações das cenas levará a observação das crianças e o professor estará num momento de fazer essa releitura das imagens usufruindo das peculiaridades das crianças em cada ilustração decorrente dos textos, mantendo um diálogo constante entre o ouvinte e o leitor, causando na turma desembaraços e interação com a história. Dentro desse pensamento, Faria (2008) registra uma técnica que os ilustradores fazem para explorar uma cena ilustrativa colocando o leitor hora dentro de uma casa outra fora a observar os acontecimentos de uma janela. Nas palavras do autor:

"A janela é, já que, uma técnica dos ilustradores para ampliar o espaço da narrativa, mostrando cenas diferenciadas e expressivas, ou fazendo o leitor" ver de fora". O que se passa dentro do cômodo em que acontece a história. E dá ao educador a oportunidade de conversar com as crianças sobre o que dizem esses dois espaços, ampliando a competência em leitura de imagem (FARIA 2008, p.50).

Com espontaneidade a criança vai destrinchando as ilustrações fazendo uma ligação com a oralidade do professor que é o mediador da história e as imagens, construindo uma ponte entre eles. Costa enfatiza a importância do trabalho do professor mediador quando diz que:

"Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor na condução dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos lendo e demonstrando, sempre o intelecto e a sensibilidade". (Costa, 2007:21)

No entanto, não é só ler uma história que "encaixa" no conteúdo que será estudado em sala de aula. Não é só um recurso utilizado para se obter os objetivos traçados. O professor precisa sentir o momento daquela leitura deixando transmitir o prazer de ler uma boa história, porque se o professor mediador ao longo de sua vida não adquiriu o gosto pelas histórias, como ele vai conseguir transmitir a seus alunos os sentimentos o encantamento das palavras e a imaginação das cenas com espontaneidade e naturalidade? O professor mediador das histórias na educação infantil precisa sentir-se parte integrante, envolvido no enredo, para que aquela leitura atinja o ouvinte de maneira que ele também possa sentir- se parte e fazer que cresça a sementinha do prazer de se fazer uma boa leitura.

Com a arte da oralidade das palavras nas mãos, o contador de histórias Jonas Ribeiro apresenta certo "manifesto" no seu livro Ouvidos Dourados em que deixa em evidência sua indignação a respeito das histórias tidas como pretexto para uma proposta pedagógica sem deixar fluir as emoções dizendo:

"Abaixo as histórias utilitárias! (...) nós não contamos histórias para a interiorização de regras gramaticais (...). Contamos histórias porque amamos contá-las, (...) porque temos a necessidade de tornar nossas vidas significativas". (Ribeiro 2001, p.12).

Portanto, ao escolher uma história para utilizar em sala de aula, o professor mediador, poderá usufruir não só como instrumento de introdução aos conteúdos, mais trazer algo a mais com as leituras, destrinchando com seus alunos o máximo que puder as entre linhas do texto, proporcionando várias formas de se interpretar e viver os temas abordados com prazer e significância.

Na arte de contar histórias exige do mediador certa postura diante das histórias, atitudes essas que poderá proporcionar aos

seus ouvintes um crescimento pessoal em relação às histórias e o gosto pela leitura ou tornar mais difícil o caminho pelas palavras causando no futuro dos seus alunos as dificuldades em lidar com a construção dos seus próprios textos pela falta da leitura. Assim, dentro desta perspectiva, o papel do professor mediador é analisado a seguir de modo a sugeri um crescimento pessoal e profissional desse educador.

Partindo da ideia de que a imaginação e a fantasia são bases para um pensamento criador, Dantas (2010) ressalta que ao lidar com essas variáveis subjetivas, a arte de contar histórias é vista como referência de criação de espaços de encantamento. Nesse sentido, este autor nos faz refletir quanto ao fato de que o desenvolvimento das pessoas (processos racionais e lógicos) passa pelo crescimento emocional e pelo estabelecimento de regras de convivência. Quando nos permitimos à vivência nesses mundos de encantamento, esses aspectos cognitivos são aprimorados. Nas palavras de Dantas (2010: 01):

Há muito é sabido do prazer que é sentar em roda e ouvir uma gostosa história. O sabor remonta a passados longínquos e, apesar das inovações tecnológicas, é sempre com renovado anseio e deleite que nos dispomos a ouvir uma história. Todos nós, adultos e crianças.

Dessa forma, o autor nos leva a crer que a arte de contar e ouvir histórias estão mais vivos do que nunca. Apesar das inovações tecnológicas, o prazer do contato com as histórias por meio da narração oral presencial nunca será substituído.

Nesse sentido, Sisto (2005) corrobora com Dantas (2010) ao destacar que a história a ser contado preciso contemplar um espaço lúdico, sem levar em conta o didatismo e a lição de moral: "mas quando a história contada vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas a do encantamento" (SISTO, 2005: 03).

Assim, a arte de contar histórias no século XXI, envolve o resgate da ludicidade, sem a qual não há lugar para espaços de encantamento e desenvolvimento de pessoas.

A contação de histórias, no início do século XXI, envolve um encontro entre a narração oral tradicional e o suporte digital na medida em que a tecnologia informatizada (a luz da tela do computador) traz a necessidade do uso de novos suportes para concretizar uma das artes mais antigas: a contação de histórias. A facilidade com que os jovens manipulam o computador sugere que se considere a linguagem do meio digital (como por exemplo, os hipertextos, imagens coloridas, músicas, vídeos, etc.) como um instrumento importante no contexto educacional, especialmente para a formação de leitores críticos. Nessa nova perspectiva, Weschenfelder (2003) ensina que:

Ler, escrever e contar histórias na era do terceiro polo do espírito humano- o polo informático midiático- pressupõe que o binômio professor-escola adote posturas teórico-pragmáticas que valorizem a inteligência coletiva, a polifonia, a interdisciplinaridade e a intertextualidade, posto que o novo ator da comunicação, agora ligado aos neurônios digita, já dividem o mesmo hipertexto numa situação inédita de interatividade e receptividade, em que todas as formas de vozes produzem o mega texto, produto de um empreendimento coletivo. (WESCHENFELDER, 2003: 37).

Abordar a arte de contar histórias na era digital implica uma mudança nas perspectivas de aprendizagem, já que há que considerar que, desde o início do século XXI, crianças e jovens encontram-se envolvidos num imaginário construído pelas novas tecnologias, cujas produções culturais chegam até eles por meio do computador: Internet, DVD ROM, CD-ROM (com livros de imagem e histórias narradas), entre outras. A facilidade com que os novos agentes da comunicação têm de manipular o suporte digital sugere que as instituições de ensino e os animadores culturais considerem essa nova forma de linguagem. Não pela sua presença, mas como instrumento importante e necessário ao contexto educacional e cultural.

Benjamin (1985) aponta para a invenção da imprensa como sendo o fator responsável pelo "declínio da narração". Seguindo esse pensamento, considera que a narração de histórias está com os dias contados, já que as informações veiculadas pelos meios de comunicação atrelados ao avanço da tecnologia se encarregariam de extinguir a força da narração. Conforme Benjamin (1985):

A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. De acordo com o autor, "quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação" (BENJAMIN, 1985: 203).

A perspectiva de Benjamin (1985), ao concluir que a arte narrativa é rara e que está "em vias de extinção" devido à difusão da informação, parece não se confirmar de modo absoluto atualmente, conforme exemplos de animadores culturais contemporâneos.

A tradição oral está se atualizando por meio do corpo e voz de novos contadores de histórias. O Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura – da Universidade de Passo Fundo realizam práticas leitoras voltadas aos alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, valendo-se da linguagem oral por meio da contação de histórias para estimular a leitura de forma

multimídia, promovendo vivências em mundos de encantamento, mediadas pela interação entre narradores e ouvintes. Conforme Rosing, Leite e Nickhorn (2010: 10):

Muitas vezes, o contador assume o papel dos personagens criando novas possibilidades de contar a história e de interagir com os pequenos espectadores. Essa experiência propicia um jogo de faz de conta, no qual os alunos protagonizam cada personagem por meio do mundo simbólico que recriam a partir da narrativa.

O contador de histórias que utiliza o corpo, o gesto, a voz e diferentes mídias, aventura-se pelo mundo da interação que dá concretude a seu desempenho, a qual sempre reserva surpresas tanto para quem conta e encanta quanto para quem está na plateia.

Sabem os componentes do Bando de Letras que os tempos agora são outros, com aviões a jato, foguetes interplanetários, trens – bala, navios de propulsão nuclear, telefones celulares, televisão a cabo e digital, fax, arranha-céus, computadores, internet, e – books e infinitos outros recursos tecnológicos. Apesar desses avanços, no entanto, a voz da narrativa presencial do Bando de Letras não perdeu sua importância, tanto que cada vez mais suas histórias continuam sendo contadas nas emissoras de rádio e televisão, nas salas de aula, nos leitos de hospitais, nas bibliotecas, nas praças da cidade, nas livrarias, nos sindicatos, nas igrejas e nas ONGs (WESCHENFELDER; BURLAMAQUE, 2009: 130).

Os contadores de histórias contemporâneos rompem com o paradigma do qual a narrativa presencial, segundo Benjamin (1985) está se extinguindo e que a figura do narrador "só se torna plenamente tangível" (BENJAMIN, 1985: 198) se estiverem presentes a imagem do camponês sedentário e do marinheiro comerciante. Nas palavras de Busatto (2006: 29):

O contador de histórias encontra-se inserido no contexto de uma cultura letrada, se apropria da escrita, da impressão e das novas tecnologias fazendo dessa arte, também, sua profissão. Frequenta encontros de narração oral buscando novidades na área, se prepara para a apresentação ajustando-se ao espaço físico e a um público específico.

A narração oral está atrelada ao contexto educacional, mas ela já ocupa outros espaços, talvez nunca imaginados pelos contadores de história da antiguidade: jantares de aniversário, eventos sofisticados, encontro de amigos compõe o cenário do narrador oral contemporâneo. A função da contação de histórias pode ter se alterado com o passar dos anos, mas sua característica expressiva permanece intacta.

As marcas da oralidade sopradas pela voz do narrador, seja o da antiguidade ou o atual, continuam hipnotizando o sujeito ouvinte por meio do desempenho do contador. E o caminho, que se iniciou com os a e dos, passou pelo âmbito familiar e agora chega ao ciberespaço, definido por Lévy (2000) como: "o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores" (Lévy, 2000: 92), no qual múltiplos sentidos são construídos.

Após momentos históricos, nos quais a oralidade e, posteriormente a escrita configuravam as bases do ensino, instaurou-se a comunicação informatizada (cibercultura), a qual gera alterações nas formas de emissão e recepção do conhecimento, o que Lévy (2000) chama de terceiro polo do espírito humano: o polo informático – midiático. Crianças, jovens e adultos, quando escutam histórias tendem a vivenciar o enredo, incorporando a figura das personagens. Por meio do estímulo da imaginação, interpretam mentalmente o que ouvem, realizam trocas de vivências e saberes de forma lúdica.

A arte de contar histórias induz os ouvintes a enfrentar seus erros e a compreender seus próprios sentimentos. Em vista disso, a formação do leitor deve ser pensada com base na sua relação com os aspectos culturais, ou seja, com os valores que lhe serve como referência.

Para tanto, "o contador de histórias deve ser um artífice da palavra falada, de modo a assegurar à ação artística uma eficiente comunicação" (Weschenfelder; Burlamaque, 2009: 135). Percebemos a importância da inclusão da arte na Lei de Diretrizes e Bases de 1971. É nesse período que a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, porém é considerada uma "atividade educativa" e não uma disciplina como as demais.

Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educados, embasada num caráter técnico□científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição. (SUBTIL, 2012, p. 127).

De certa forma, desde a lei n. 5.692/71, a prática artística foi obrigatoriamente incluída no currículo, o que garantiu à disciplina que temos hoje o seu espaço. No entanto, a autora destaca a questão da polivalência e da ênfase na expressão e comunicação impostas, deixando de lado, segundo SUBTIL (2012), funções primordiais da arte, como a humanização por meio de experiências estéticas significativas, bem como as leituras críticas e criativas da realidade.

Os contadores ritualizavam hábitos e costumes de uma comunidade, muitos deles com o intuito de constituir uma base "identitária", ou seja, compor a subjetividade desse grupo. Esta prática sustentava o equilíbrio do grupo, evitando assim sua desagregação.

Portanto, desde então, em sua ação o contador fazia o que Patrini (2005) nos dias de hoje recomenda para os novos contadores: "convocar imagens e ideias de sua lembrança, misturando-as às convenções contextuais e verbais de seu grupo, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade" (PATRINI, 2005, p.106).

Por muito tempo o exercício de contar histórias foi uma prática doméstica, quase sempre presente no meio rural, sendo abandonada paulatinamente com a urbanização e o surgimento de novas tecnologias.

Os contadores, especialmente os que narravam oralmente, passaram a ser esquecidos, embora muitas das histórias que sustentavam sua prática ainda permaneçam em cada cultura, por exemplo, sobre a modalidade escrita. Hoje, a literatura Infanto-Juvenil continua sendo um meio para um fim, mas os tempos são outros. Escrever obras literárias para crianças e jovens tornou-se prática interessante, uma vez que o investimento por parte da Indústria Cultural tem crescido nesta área. Segundo Barretos; Gonçalves; Silva; Morelli (2004, p.176)".

A arte de contar histórias passa a ser reconhecida como prática oral de um patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer e lazer: o Projeto Entorna, desenvolvido desde 2006 pelo Editor Abril e pela Fundação Victor Civita é um exemplo disso. Realizado em escolas estaduais e municipais, o projeto é um conjunto de ações de apoio à leitura por prazer, em parceria com as secretarias municipais e estaduais de Educação, promovendo ações culturais e educacionais de estímulo à leitura, além da ampliação do acervo das unidades escolares.

Hoje em dia os contadores de história devem estar prontos para enfrentar diversas situações, adaptando-se às mudanças radicais que o mundo apresenta. Mudanças não só na maneira de pensar, mas nos modos pelos quais o mundo é percebido. Presente numa modernidade radicalizada, a arte de narrar sofre os efeitos dessa radical idade e o novo contador reconhece a instabilidade. Para complementar a caracterização desse novo contador, apresentamos a palavra de Matéo:

É alguém que atua na prática da narração, o que não significa atuar especialmente em uma prática artística que supõe forçosamente a representação. O contador pode se adaptar a diferentes espaços, diferentes atividades, diferentes experiências para recontar uma história (MATÉO, apud PATRINI, 2005, p.76).

As palavras desse autor permitem definir o perfil do novo contador, como daquele que além de adaptar-se a diferentes experiências e espaços para transpor de forma oral o texto escrito, necessita de algumas outras habilidades. Entre elas, as de poder analisar os mecanismos que entram em jogo na hora de compartilhar a história com a sua audiência, de modo a que apresente uma performance adequada.

CONCLUSÃO

Acredita-se que a prática da contação de histórias primeira passa para a formação do leitor, depois é tomar-se da magia da Literatura Infantil como arma para iniciar a talhar os caminhos da leitura desde cedo.

O sucesso deste quesito está no valor da voz, nas pausas, no jogo de ritmo, na interação entre o contador de histórias e o ouvinte, na sensação que a história contada pode exercer sobre quem ouve, enfim, todos esses elementos poderão provocar na criança o interesse em ler. Buscando sempre observar os interesses que as crianças apresentam pelas histórias em cada faixa etária e as fases de formação do leitor em que a criança se encontra.

Assim, acredita-se estar dando um grande passo, para mudar o quadro triste da qualidade da leitura do brasileiro quando se faz presente uma prática tão interessante quanto à contação de histórias, como motivação para o futuro ou iniciante leitor. Felizes são aqueles que têm sensibilidade para perceber que o futuro da humanidade depende da maneira como formamos e educamos as crianças que nos são confiadas.

Pontua-se então, que é de fundamental importância para o estímulo da iniciação à leitura, basicamente, é contar histórias de maneira expressiva, que encante o ouvinte e o faça interagir diretamente com ela.

E por meio da interação com livros de literatura infantil que a criança aprende sobre si, sobre os adultos e sobre o modo de viver coletivamente, sem que para isso precise abandonar o seu universo infantil, repleto de descobertas, magia, brincadeiras e fantasia. No âmbito educacional as leituras em sala de aula eram voltadas para as práticas pedagógicas e que hoje ainda as são, mas, contudo, cabe ao professor mediador das histórias reverem essas concepções e transformar esses momentos em algo a mais, que as palavras possam ecoar em sua sala de aula como prazerosas e significativas tanto para si como para as quem a ouve estabelecendo assim, uma relação entre o que se está ensinando e a beleza de uma boa história.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Eleonora Cretton; Mattos, Margareth Silva de. Letramento e leitura da literatura. In: Carvalho, Maria Angélica Freire de; Mendonça, Rosa Helena (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 84-89.

ALVES, Valéria de oliveira. Entendendo a literatura infantil. Disponível em: http://www.sitedeliteratura.com/infantil.htm. 2002 – 2009.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa). Janeiro – Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, Secretaria de educação à distância. Práticas de leitura e escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORTES, Maria Oliveira. Literatura Infantil e Contação de Histórias. Viçosa – MG, CPT, 2006.

FARIA Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 135150.

LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: ed. 34, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Jonas. Ouvidos Dourados: a arte de ouvir as histórias (... Para depois contá-las...). São Paulo: 2001.

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas. Rio de janeiro: Agri, 1987.

SILVA, C. S. R. da. Leituras do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.

WESCHENFERDER, Eládio Vilmar; Burlamaque, Fabiane Verardi. Bando de Letras: nem campesinos, nem marinheiros. In:

____. Leitura dos espaços e espaços da leitura. Passo Fundo: UPF, 2009.

_____. Contar histórias: vozes contagiantes da narrativa presencial. In:_____ Questões de literatura para jovens. Passo Fundo: UPF, 2005.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

ANA CAROLINA ROGERI FIGUEIRA

RESUMO

Este trabalho foi elaborado com base em pesquisas sobre a educação inclusiva, deficiência múltipla, prática pedagógica e neuropsicopedagogia, 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, no estudo da neuropsicopedagogia e da sociedade. Para isso, a pesquisa contou com a análise da deficiência múltipla e a inclusão escolar, o decorrer histórico da inclusão no Brasil e as possíveis contribuições da neuropsicopedagogia para alunos com deficiência múltipla. Conclui se a relevância do tema para as instituições de ensino e toda comunidade escolar.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia, inclusão, deficiência múltipla.

ABSTRACT

This work was based on research on inclusive education, multiple disability, pedagogical and neuropsychology, as well as for teachers and students with special educational needs, included in regular schools throughout the country, was given to contributions with debate about inclusion in education , In the study of neuropsychology and society. For this, the research counted on the analysis of the multiple deficiency and the school inclusion, the historical course of the inclusion in Brazil and the possible contributions of neuropsychology for students with multiple disabilities. It concludes the relevance of the theme for educational institutions and the entire school community.

Key words: Neuropsychopedagogy, inclusion, multiple disability.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar, reconhecer e investigar o aluno com deficiência múltipla e ressaltar as possíveis contribuições dos estudos relacionados a neuropsicopedagogia e as práticas pedagógicas para o sucesso da inclusão na escola regular.

O termo deficiência múltiplo tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.

O desempenho e as competências dessas crianças são heterogêneos e variáveis. Alunos, com níveis funcionais básicos e possibilidades de adaptação ao meio podem e devem ser educados em classe comum, mediante a necessária adaptação e suplementação curricular. Outros, entretanto, com mais dificuldades, poderão necessitar de processos especiais de ensino, apoios intensos, contínuos e currículo alternativo que correspondam às suas necessidades na classe comum. O enfoque da proposta inclusiva é sociológico e relacional.

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

Com o intuito de promover a aprendizagem, o neuro psicopedagogo trabalha inicialmente com a observação, procurando observar quais são as potencialidades a serem estimuladas em determinada pessoa, qual o melhor método de aprendizagem para tal indivíduo, que estratégias usar que tornem a aprendizagem daquele indivíduo realmente eficaz.

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.

O professor, geralmente, sente-se ansioso e temeroso diante de nova situação para a qual não se encontra preparado. Inicialmente, alguns professores pensam ser necessário se especializarem para poderem melhor atender o aluno com necessidades

educativas especiais.

Com a convivência, a experiência e ajuda de profissionais especializados e da família, o professor verifica que o processo de inclusão não é tão difícil como parecia. Boa parte dos alunos com múltipla deficiência adapta-se muito bem às creches. Essas crianças se sentem felizes por poderem participar da vida, conviver e brincar com outras crianças. Isso é perfeitamente possível, desde que o professor seja orientado e ajudado na tarefa pedagógica. As situações devem ser cuidadosamente planejadas e as atividades ajustadas e adaptadas para que atendam às necessidades específicas desses alunos.

Na escola se faz necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à inclusão e bem estar de todos os discentes envolvidos. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Com base nessas informações, pode-se perceber que são necessárias mudanças profundas no sistema educacional vigente a fim de garantir o cumprimento dos objetivos da inclusão.

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Trabalhar com as diferenças, alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, aprendizagem e, diferentes maneiras de interagir e comunicarem-se, crianças com possibilidades, interesses e necessidades diversificadas, torna-se para o professor uma tarefa desafiadora.

Por um lado, é uma situação que pode apresentar muitas dificuldades iniciais, angústias, conflitos, desequilíbrios; por outro lado, pode ser uma situação de aprendizagem e crescimento, tanto para os alunos quanto para o professor. Essa pode ser, portanto, uma experiência criadora no sentido da construção do conhecimento por formas e caminhos diversificados, pois motiva e impulsionam buscas, trocas positivas de interação, de ajuda e cooperação.

Há crianças com limitações e dificuldades reais, como os alunos com múltiplas deficiências, que não podem ser negadas e necessitam, portanto de eficiente mediação no processo de interação e comunicação, de adaptação e modificação no currículo e no ambiente como forma de compensar as dificuldades e minimizar as defasagens.

A Educação Especial anteriormente adotava classes especiais para atender os alunos com deficiência em geral, onde havia a ideia de um olhar mais específico. Porém, acabou por contribuir para a segregação dessas crianças. Dessa forma, a inclusão escolar ganhou força, refletindo os esforços das sociedades atuais pela sua integração em salas regulares de ensino, de forma a aceitar e respeitar suas diferenças.

A partir do final dos anos 80 o termo integração começou a perder força, sendo substituído pela ideia de inclusão, uma vez que o objetivo é incluir, sem distinção, todas as crianças, independentemente de suas características e limitações. A inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer deficiências e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades deles, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino.

Para Vygotsky (1993) na área da Defectologia conduziram o autor a propor que o desenvolvimento de uma criança deficiente representa, sempre, um processo criativo e que essa criança apresenta meios particulares de processar o mundo. O autor incorpora a noção de compensação, entretanto, no contato do indivíduo deficiente com o mundo externo surgem conflitos, e a resolução desses conflitos pode propiciar a emergência de soluções alternativas, que se constituem em formas qualitativamente diferentes das funções psicológicas superiores. Desta maneira, Vygotsky assume uma posição que privilegia a importância dada à aprendizagem escolar como promotora do desenvolvimento e que reconhece o papel desempenhado pelo professor como mediador no processo de aquisição de conhecimento, na formação de conceitos científicos e no desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Ao compreender o desenvolvimento como um processo qualitativamente diferente para cada indivíduo, no qual os obstáculos podem ser contornados por meio de processos compensatórios, sendo a mediação fundamental para a obtenção de bons resultados, as proposições de Vygotsky sobre o desenvolvimento anormal oferecem uma visão da deficiência como uma anormalidade social e as diferenças no desenvolvimento passam a ser vistas como variações qualitativas. (SILVEIRA e NEVES, 2006).

Compreender as regiões cerebrais, campo de estudo da Neuropsicopedagogia, saber quais áreas são responsáveis por determinadas funções, faz ter vistas para abordagens de intervenções possíveis a serem realizadas.

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.

As constatações sobre a importância do respeito às diferenças e da garantia legal dos direitos das pessoas com deficiência são comuns nos atuais debates acerca da inclusão escolar.

Uma das principais demandas dos professores em geral, direcionadas aos profissionais da Educação Especial são as classes heterogêneas e a inclusão de alunos com múltiplas deficiências, a participação e colaboração de um profissional da Neuropsicopedagogia com um trabalho com base em uma relação igualitária e não hierárquica, professores e pais, de forma a reunir os esforços, podem tomar decisões e implementar intervenções que melhor atendam os interesses educacionais dos alunos.

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 conflitos 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, necessidades 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 desafiadoras: 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.

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, fisioterapia, 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 crian-

ça, 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.

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.

CONCLUSÃO

A efetivação de um projeto para educação inclusiva é uma tarefa coletiva que demanda vontade política dos gestores e serviços responsáveis, como também o envolvimento e a participação da família no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos. Exige um trabalho de pesquisa-ação: estudo, debate, avaliação, planejamento, estratégias conjuntas do professor da classe regular e do especialista em educação especial que acompanha o processo de inclusão, contando com a participação de toda comunidade escolar.

Os desafios no processo de inclusão de alunos com deficiência múltipla assumem relevância no cenário educacional, pois os educadores enfrentam na experiência diária com esses educandos dificuldades em assumir intervenções pedagógicas relevantes a aprendizagem e socialização dos mesmos. Mitos e preconceitos com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças com esse diagnóstico estão enraizados no fazer pedagógico. Muitos educadores ainda veem a deficiência como algo impeditivo e imposto ao indivíduo, partindo para essa constatação de uma perspectiva puramente biológica.

Trabalhar com crianças que apresentam dificuldades acentuadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem é um grande desafio, com o qual podemos aprender e crescer como pessoas e profissionais, buscando compreender e ajudar o outro.

Dessa forma, o neuro psicopedagogo é o profissional que tem clareza política e pedagógica sobre as questões educacionais e a capacidade de interferir no estabelecimento de novas alternativas e encaminhamentos no processo educativo, procurando compreender e analisar o aspecto da aprendizagem como uma forma sistêmica, abrangendo a todos os educandos com dificuldades de aprendizagem e procurando auxiliá-los na reestruturação de sua forma de aprender.

Apropriar se de conhecimentos sobre o cérebro da criança ou do adolescente e seus processos cognitivos colabora na intervenção, quando necessária, no desenvolvimento linguístico, psicomotor, psíquico e cognitivo destes, estabelecendo, dessa maneira, alternativas no processo educativo para que se tornem possíveis a inclusão e o aprendizagem das crianças com deficiência múltipla.

O profissional da neuropsicopedagogia é capacitado para intervir e reabilitar as funções neuro funcionais alteradas, para que assim seja alcançado o sucesso no processo educacional. Com o conhecimento em relação às dimensões neurológicas, psicológicas e cognitivas do sujeito, bem como os aspectos afetivos e culturais em que está inserido, esse especialista pode ser capaz de desenvolver um trabalho de acompanhamento eficaz, contribuindo assim um processo de aprendizagem eficiente.

BIBLIOGRAFIA

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília, 2006 “Educação Infantil - Dificuldades acentuadas de aprendizagem - Deficiência 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 deficiência múltipla: concepções de pais e professores”.

- SILVA, Aline Maira da. MENDES, Enicéia Gonçalves. Psicologia E inclusão Escolar: novas Possibilidades de intervir Preventivamente sobre Problemas comportamentais. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.19, n.1, p. 53-70, Jan.-Mar., 2012.

- ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. Rev. bras. educ. espec. v.11 n.3 Marília set./dez. 2005.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE COM O RECURSO DOS JOGOS PARA A EVOLUÇÃO DE ALUNOS DE CINCO ANOS

ANA CRISTINA NUNES DE ARAUJO

Resumo:

A ludicidade com o recurso dos jogos contribui de forma significativa para a evolução de alunos de cinco anos, quando são direcionadas com intencionalidade pelo professor da pré-escola, que utiliza os jogos em sua rotina diária. Diante do exposto, tem-se como problema de pesquisa querer saber, qual a importância da ludicidade, com o recurso dos jogos para a evolução do aluno de cinco anos? Nesse sentido, seu objetivo geral é verificar a importância da ludicidade com os jogos para a evolução dos alunos de cinco anos. Os objetivos específicos são: identificar o contexto da ludicidade, conceituar os jogos enquanto recurso lúdico e descrever a importância da ludicidade para o desenvolvimento dos alunos de cinco anos. Para a construção do trabalho partiu-se da metodologia de pesquisa bibliográfica, realizada a partir da leitura de livros e fichamentos das principais ideias dos autores da pedagogia que tratam sobre a importância da ludicidade com o recurso dos jogos para a evolução dos alunos com cinco anos. Com o intuito de adquirir a linguagem para escrita do trabalho, foram consultados doze autores que serviram como base científica para sua construção. Para a escolha das bibliografias, foram usados o critério da língua portuguesa, pesquisas realizadas nos últimos vinte anos, que trazem em seu contexto o tema do trabalho em questão. Portanto, buscou-se na pesquisa bibliográfica, com a Metodologia de Procedimento Método Histórico Bibliográfico Descritivo, discorrer sobre o tema proposto. O resultado significativo encontra-se na própria compreensão da contribuição da ludicidade com os jogos no processo de ensino e aprendizagem infantil, assim tem-se como conclusão que sua intencionalidade em atividades, dentro da pré-escola, é relevante para que as crianças de 05 anos possam adquirir habilidades que contribuem com a sua evolução em todos os aspectos relacionados como a inteligência humana.

Palavras-Chave: Evolução. Crianças. Ludicidade. Jogos. Habilidades.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, trata-se de um artigo, cujo tema descreverá "A Importância da Ludicidade com o Recurso dos Jogos para a Evolução de Alunos com cinco anos".

A escolha do tema se justifica pela curiosidade em investigar a importância didática da ludicidade, por meio dos jogos, enquanto metodologia de ensino que contribui de forma significativa com o desenvolvimento dos alunos de cinco anos.

Portanto, é possível entender que a ludicidade na primeira etapa da educação, vem estimulando as crianças por meio de atividades que favorecem as relações cognitivas, afetivas e sociais, além de propiciar atitudes críticas e criativas que muito se envolvem nesse processo de ensino.

O problema da pesquisa está em querer saber, qual a importância da ludicidade, com o recurso dos jogos para a evolução do aluno de cinco anos? O objetivo geral é verificar a importância da ludicidade com os jogos para a evolução dos alunos de cinco anos. Os objetivos específicos são: Identificar o contexto da ludicidade; conceituar os jogos enquanto recurso lúdico; e descrever a importância da ludicidade para o desenvolvimento dos alunos de 05 anos;

O primeiro capítulo irá descrever o contexto da ludicidade presente nas práticas da Educação Infantil, levando em consideração o seu aspecto prazeroso de envolver as crianças de cinco anos de idade nas atividades que são proporcionadas na pré-escola. O segundo capítulo irá conceituar os jogos enquanto recursos lúdicos, levando em consideração os tipos de jogos e sua relevância como atividade lúdica que contribui para o desenvolvimento infantil. E o terceiro capítulo dissertará sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento dos alunos de 5 anos, levando em consideração seus aspectos relacionados, principalmente, ao ensino e aprendizagem que são vivenciados na pré-escola.

A metodologia do presente trabalho está atrelada a pesquisa bibliográfica, nesse sentido, será feita a leitura de livros e fichamentos das principais ideias dos autores da pedagogia que tratam sobre a importância da ludicidade com o recurso dos jogos para a evolução dos alunos com cinco anos. Com o intuito de adquirir a linguagem para escrita do trabalho, será consultado doze autores que servirá como base científica para sua construção. Para a escolha das bibliografias, foram usados o critério da língua portuguesa, pesquisas realizadas nos últimos vinte anos, que trazem em seu contexto o tema do trabalho em questão. Portanto, buscou-se na pesquisa bibliográfica, com a Metodologia de Procedimento Método Histórico Bibliográfico Descritivo, discorrer sobre o tema proposto.

Nesse sentido, buscou-se as principais ideias junto aos autores: Brougere (1998) que sobre os jogos, conceituando-os e descrevendo-os como possibilidades metodológicas na educação infantil, França (2000) que escreve sobre o papel do jogo na educação de crian-

ças, Kamii (2001) que trata sobre o jogo em grupo e faz uma reflexão sobre essas experiências na educação, entre outros.

A presente pesquisa apresenta relevância científica, por contribuir com o trabalho prático do professor da pré-escola, pois se entende, que o desenvolvimento e o saber dos alunos de cinco anos são prováveis, devendo o professor possuir conhecimentos específicos que visem a evolução na aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

O CONTEXTO DA LUDICIDADE

A Ludicidade está presente nas práticas de ensino da Educação Infantil, mais precisamente na pré-escola com crianças de cinco anos. Podendo ser observada também em materiais lúdicos e brinquedos utilizados pelo professor para favorecer a obtenção de habilidades.

Sobre a ludicidade Wajskop (2007) escreve:

A ludicidade parece originar-se nas teorias do excesso de energias de Shiller e Spencer, que aproxima a criança de sua natureza como forma de equilibração orgânica. Com atividades livres, recreativas, que quando as crianças brincam suprem suas necessidades biológicas (WAJSKOP, 2007, p. 78).

Compreende-se a ludicidade como uma concepção pensada para a criança, que aproxima a criança de energias que favorecem o seu desenvolvimento, ela está atrelada a atividades que fazem parte do cotidiano infantil.

A ludicidade também pode ser compreendida como uma mola propulsora que impulsiona as crianças, estimulando-as a terem interesses pelas vivências pedagógicas, isso porque a ludicidade faz parte da infância, pelo prazer que proporciona a elas durante as atividades escolares.

Dessa forma, compreende-se que a ludicidade está implícita em diversas atividades que são desenvolvidas na pré-escola, seja ela por meio de atividades livres ou dirigidas, mas o importante é que a ludicidade esteja presente no planejamento e na prática da Educação Infantil.

Sobre os tipos de ludicidade Marcellino (2007, p. 44) escreve que ela poderá estar "relacionada a uma tarefa ou sozinha, é denominada como aspecto cultural que funciona também como atividade de lazer, bem como é bem requisitada como atividade educativa".

A ludicidade tem um campo amplo, podendo contribuir com múltiplas atividades na infância, dessa forma sua utilização por profissionais da educação é relevante no sentido de que a ludicidade é favorecedora de conhecimento, levando as crianças a desenvolverem as atividades propostas devido a seu cunho prazeroso em que o brincar está sempre presente quando se tem a ludicidade atrelada a atividade a ser desenvolvida na escola.

Nesse sentido, a educação infantil precisa incluir em sua rotina, com as crianças de cinco anos de idade, os diversos tipos de ludicidade, para envolver os alunos nas áreas de conhecimento do currículo infantil, com favorecendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para o seu desenvolvimento integral. Assim a ludicidade é uma grande parceira da pré-escola, em que o professor a utiliza nas atividades de forma intencional para proporcionar meio de interação com o ambiente a partir do brincar.

Para Wajskop (2007) a pré-escola deve:

Se preparar para utilizar em sua rotina diária a ludicidade e suas várias formas, seja por meio de atividades com conteúdo, seja de forma isolada, mas o brincar infantil deve ter a intenção didática, cumprindo a função educativa, favorecendo a criança, levando em consideração a sua potencialidade criativa, que cria de forma voluntária e com consciência as estratégias de exploração do ambiente para conhecer o mundo a sua volta (WAJSKOP, 2007, p. 32).

É essencial que a pré-escola utilize a ludicidade em sua rotina, porque ela é parte da linguagem na infância, porque engloba o brincar infantil, nesse sentido, o brincar é a atividade que a crianças desempenha em casa, na escola e nos diversos ambientes de interação social ao qual a criança faz parte.

Desta forma, entende-se que no ambiente pré-escolar as atividades pedagógicas deverão ser colocadas em prática tendo a ludicidade como parceira das ações educativas.

Quando as atividades infantis estão permeadas do recurso lúdico é possível mediar conteúdos que são parte das áreas de conhecimento infantil, dessa forma os alunos participarão das atividades, desenvolvendo habilidades e assim construído conhecimento.

Segundo Wajskop (2007, p. 33) a compreensão da pré-escola de que a ludicidade é "importante para as crianças, em seu desenvolvimento integral, a partir desse momento ela vai além da perspectiva dos conteúdos da base comum do currículo, porque a ludicidade promove uma aprendizagem significativa para as crianças". Desde que tenha a função educativa e considere a sua habilidade criativa. Como é possível observar, além da aprendizagem dos conteúdos, quando a pré-escola envolve em sua rotina o lúdico,

também poderá tornar as aprendizagens infantis significativas, pelo fato de direcionar o aspecto pedagógico com prazer e alegria em brincar.

Faz-se necessário ressaltar ainda que a ludicidade presente na educação pré-escolar possibilita novas experiências práticas as crianças que consequentemente mudam a atenção para o que é mais interessante no fazer educativo, mas que o professor deve direcionar todo o trabalho favorecendo que as crianças usem bastante a sua criatividade, envolvendo-se nas atividades lúdicas que irá proporcionar durante a sua permanência no espaço pré-escolar.

Segundo Gomes (2004) a ludicidade é compreendida como uma dimensão humana que:

Favorece a manifestação criativa da pessoa, que tem a capacidade de dar significado a sua vida, resinificando e transformando o seu entorno em todos os aspectos da vida cotidiana e nas possíveis situações problemas que venha a se deparar. Porque a ludicidade se constitui como uma possibilidade e uma habilidade de interagir com a realidade por meio do brincar, dando significado ao mundo a sua volta e também significando-o (GOMES, 2004, p. 51).

Enquanto dimensão totalmente humana, a ludicidade tem se mostrado aliada a educação, no sentido de que por meio dela qualquer pessoa possa manifestar seus talentos criativos, agindo em favor de uma ressignificação do seu entorno para que possa compreender as diversas formas de interagir com ele por meio do brincar.

Na pré-escola, a ludicidade é essencial para as crianças, no sentido de possibilitar o conhecimento de si, de desenvolver as habilidades que contribuam para o seu desenvolvimento, dessa forma a criança vai também dar significado as atividades para que possa finalmente explorar e conhecer o mundo a sua volta.

Contudo, a ludicidade faz parte das produções infantis, porque as crianças se envolvem nas tarefas lúdicas quando propostas ou não pela professora da sala. Isso porque, as crianças se envolvem com o jogar, pois é parte da linguagem infantil.

Segundo França (2000) a ludicidade com o recurso dos jogos são:

Constitutivos da infância, sendo um de seus principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar a ludicidade significa oferecer espaços e jogos que deve ocupar o maior espaço de tempo na infância (FRANÇA, 2000, p. 71).

Compreende-se que a ludicidade está atrelada aos jogos, que funciona como meio que favorece o brincar como atividade prazerosa, sem trocas e sem cobranças, isso porque a ludicidade é um meio de expressão que leva as crianças a aprender. Nesse sentido, os jogos são recursos lúdicos fundamentais a aprendizagem infantil, assim a sua valorização enquanto concepção é relevante nos espaços da pré-escola, aspecto importante e que pode oferecer possibilidades para aprendizagem infantil.

Contudo, levar em consideração a ludicidade no contexto escolar é de grande importância e auxilia o professor a planejar o espaço e o tempo da aprendizagem, trazendo os jogos para serem explorados pelos alunos.

OS JOGOS ENQUANTO RECURSOS LÚDICOS

Os jogos, enquanto recursos lúdicos são fundamentados na complexidade da inteligência infantil, as crianças são produtoras de conhecimentos, mas para que esses conhecimentos sejam significativos para elas, é preciso que o professor tenha intencionalidade em seu trabalho dentro da instituição de Educação Infantil, promovendo dessa forma momentos que envolvam os vários tipos de jogos.

Brougere (1998) afirma que existe uma multiplicidade de jogos, estes são conhecidos como:

Faz-de-conta, simbólico, motores, intelectuais ou conjuntivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticas, de adultos, de animais, de sabão e dentre outros que mostram a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria de jogos (BROUGERE, 1998, p. 16).

O jogo pode ser entendido como um entretenimento em momentos de lazer, situação que predomina o prazer. Há uma vontade em cada indivíduo de participar livremente da partida, pois existem regras externas que orientam as ações de cada jogador, dependendo da estratégia de cada adversário, isso ocorre sem que haja a certeza do lance que será dado em cada passo do jogo.

Ainda de acordo com Brougere (1998) existem muitas variedades de situações consideradas como jogos, mostrando assim:

A complexidade de defini-lo, pois um mesmo comportamento pode ser visualizado como jogo ou não. Isso ocorre porque ao afirmar que uma determinada situação é jogo, deve ser considerada as diferentes culturas envolvidas. Uma mesma ação pode ser jogo ou não, em muitas culturas, dependendo do conceito a ele atribuído (BROUGERE, 1998, p. 17).

Entende-se que o jogo leva em si um sentido muito extenso. Ele tem um peso psicológico, porque é indicador do caráter do jogador, ou seja, o indivíduo vai se entendendo quando joga, descobrindo suas habilidades e dificuldades.

O jogo tem também um peso antropológico, porque faz parte da formação cultural de cada povo, nesse sentido, quando as crianças entram na pré-escola já trazem consigo diversas formas de jogo que podem ser socializados com os colegas, assim como o professor deve observar para aprimorar as regras e contribuir com a aprendizagem de seu grupo.

Segundo Kamii (2001, p. 17) o jogo é construído porque "presume um desempenho da pessoa sobre o meio. Esta ação é carregada de simbolismos, que dá sentindo à própria ação e corrobora como incentivo possibilitando a invenção de novos atos".

Segundo Kamii (2001) o jogo pode ser considerado como:

A consequência de um conjunto linguístico que exerce dentro de um meio social; 2. Um conjunto de normas; e 3. Uma peça. No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada conjuntura social. No segundo caso, um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. O terceiro caso refere-se ao jogo enquanto objeto. O xadrez concretiza-se no tabuleiro e nas peças que são feitas de papelão, madeira, plástico, pedra e metais. O pião, confeccionado de madeira, casca de fruta ou plástico representa o objeto empregado na brincadeira de rodar pião (KAMII, 2001, p. 17).

Esses três aspectos citados por Kamii (2001) permitem uma compreensão do jogo, diferenciando seus significados em culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam.

Segundo Kishimoto (2006) o jogo é descrito como:

Elemento da cultura. Huizinga analisa apenas os jogos produzidos pelo meio social, apontando as características: o prazer, o caráter não sérios, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço (KISHIMOTO, 2006, p. 23).

Portanto, o jogo é a atividade voluntária do ser humano, se está é imposta deixa de ser jogo. A presença de regras no jogo é também uma característica muito marcante, portanto existem regras implícitas e explícitas nos jogos.

Sabe-se que a educação por meio da ludicidade com os jogos tem-se tornado uma alternativa didática bastante pesquisada, podendo ser utilizada em sala de aula pelo professor que, pode incluir esse recurso em vários momentos da rotina de sua turma da Educação Infantil, seja para ensinar conceitos ou até mesmo para proporcionar prazer e divertir as crianças.

Para Diniz e Smole (2001) o jogo é elemento motivador no processo de ensino aprendizagem das crianças, isso porque funciona como:

Instrumentos poderosos para a estimulação da construção de esquemas de raciocínio lógico, por meio de sua ativação. O desafio proporcionado pelos jogos e brincadeiras mobiliza o indivíduo na busca de soluções ou de formas de adaptações às diversas situações problemas (DINIZ E SMOLE, 2001, p. 42).

Dessa forma, ao propor atividades em qualquer área de conhecimento do currículo pré-escolar o professor ao utilizar a ludicidade com o jogo, irá estimular os alunos a se envolverem com o seu conteúdo.

Seguindo este pressuposto, isso significa que cabe ao professor da Educação Infantil saber como o seu grupo concebe o conhecimento e trabalha o cognitivo, para que possam entender as regras e os desafios que o jogo propõe, assim as crianças agindo sobre o jogo poderá criar suas próprias estratégias para vencer os desafios da matemática e construir seu conhecimento.

Quando o professor tem intencionalidade em seu trabalho, ele poderá utilizar os diversos tipos de jogos a seu favor, dessa forma irá contribuir para o crescimento cognitivo de seus alunos e também com o desenvolvimento social deles através de situações de aprendizagens em que os alunos possam buscar as estratégias dos jogos.

Segundo Kamii (2000) o jogo não pode ser imposto às crianças, pois ele nasce do desejo do jogador, ele existe no ato, com o jogador agindo, sentindo e pensando, nesse sentido, os jogos são:

Formas de tentar equilíbrio, ao encontrá-los, se encontra a regra do brincar. A regra induz, conduz e organiza, ela pode também ser proposta pelos participantes ou acordada antes de começar a partida. O jogo e a brincadeira se desenvolvem em uma realidade isolada, separada cuidadosamente do resto do mundo e protegida por limites muito precisos no espaço e no tempo. No jogo e na brincadeira, o erro e o acerto ficam neutralizados, pode-se voltar a provar, e isso eleva enormemente o nível intelectual da criança. Eles são os caminhos para praticar o problema, o jogo e a brincadeira permitirão que a criança se expresse, simbolize e transforme o conflito para resolvê-lo (KAMII, 2000, p. 75).

Sendo assim, os jogos são recursos da ludicidade, caracterizados como integradores, pelo seu aspecto de novidade, por esse motivo são estratégias fundamentais para

despertar o interesse das crianças da Educação Infantil, isso porque à medida que jogam e brincam, elas vão se conhecendo melhor, construindo o seu mundo e construindo o seu conhecimento nas diversas áreas do currículo infantil.

Para tanto, esse tipo de jogo deve ser planejado pelo professor da pré-escola, que deseja favorecer um ambiente com possibilidades para a aquisição de habilidades motoras. A partir dos cinco anos, segundo Macedo (2000) as crianças começam a experimentar o terceiro tipo de jogo, denominado:

Jogo de regra, que começa aos cinco anos, mas se intensifica dos sete aos doze anos, seguindo pela vida toda. O jogo de regra é explicado por regras e combinados que são estabelecidos pelos jogadores durante o desenvolvimento do jogo (MACEDO, 2000, p. 26).

Os tipos de jogos como instrumentos de aprendizagem, devem ser utilizados nas salas da pré-escola, cada um com uma intenção, mas que com o aspecto lúdico promove prazer no ato de jogar.

Contudo, é concreta a sua importância para o desenvolvimento na infância, porque promove a interação e o desenvolvimento de habilidades que contribuem para as aprendizagens na infância. Os jogos contribuem de forma significativa para o desenvolvimento infantil, nos aspectos cognitivos, social e afetivo, isso porque as crianças são envolvidas em situações problemas e terão que buscar soluções por meio de sua percepção em relação às regras que o jogo propõe.

Segundo Almeida (2002) quando as crianças brincam com jogos desenvolvem-se o aspecto cognitivo, por que:

Ao participar do jogo com regras, as crianças precisam pensar sobre estratégias para resolver os problemas, dessa forma colocam todos os seus conhecimentos em relação. O jogo apesar de ser tarefa lúdica, contém regras, que são compartilhadas em comum acordo entre os jogadores (ALMEIDA, 2002, p. 30).

No contexto da pré-escola o aspecto cognitivo é relevante, não apenas ele, mas este se constitui essencial, pois envolve o desenvolvimento do pensamento do pensamento e consequentemente a aprendizagem. Dessa forma, a utilização do

A IMPOTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM CINCO ANOS

A ludicidade presente nos jogos, é um aspecto interessante às crianças em fase escolar, porque constitui um contexto de ideias que atrelada aos conceitos e conteúdo do currículo, favorece o desenvolvimento infantil.

Segundo Murcia (2005) a ludicidade praticada por meninos e meninas servem para:

Lazer, educação, diversão, folguedo e leveza. O jogo no universo da criança apresenta oposição adverso entre sentimentos de diversão e compromisso, coisa séria e felicidade, junta de satisfação, vontade ou apego (MURCIA, 2005, p.19).

Através de ações lúdicas os alunos podem se envolver em atividades de forma positiva, nesse sentido compreende-se a sua contribuição na evolução infantil, para a mediação dos conteúdos presentes nas atividades da rotina infantil.

Murcia (2005, p. 20) escreve também sobre a contribuição da linguagem do lúdico, mencionado o jogo que é "parte integrante do cotidiano infantil e que é um modelo de aprendizado comum e ajuda nas práticas intelectuais, motoras, sociais e morais". Sendo possível que, o lúdico presente nas atividades da rotina infantil, os alunos possam se desenvolver de forma integral.

Entende-se a partir de propostas, o aspecto lúdico esteja presente é possível propor aos alunos atividades dirigidas, aquelas que o docente tem a intenção de ensinar conteúdos e conceitos, ou atividades livres, que são atividades sem o direcionamento do professor, mas o lúdico está presente e garante o prazer no desenvolvimento dessa atividade.

Fortuna (2010) declara que a ludicidade evolui:

Encadeando as armações psicológicas completas (pensamentos, afetos e emoções) com as práticas sociáveis da criança. Na direção de proporcionar a relação que existe entre a ludicidade e o progresso psicomotor, indo ao encontro da teoria de Piaget a partir do jogo da pessoa, que possibilita a denominação dos jogos sob a ideia cognitiva, deixando claro que é a partir da maturidade e da comunicação fixa com o espaço (assimilando e acomodando) a partir das vivências sensoriais e físicas, que o fazer da criança acontece mais diferente (FORTUNA, 2010, p. 111).

Compreende-se que o lúdico tem enorme relevância para o desenvolvimento infantil, pois por meio dele é possível a aquisição de várias habilidades como as motoras, as criativas e as cognitivas, possibilitando a interação do aluno com o espaço e os parceiros e assim estabelecer ligações para aprender.

Com relação ao desenvolvimento infantil Smolka (2012) explica que a criança é um ser social e por isso:

Estar em constante relação com outras crianças e com os adultos, interagindo com suas capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. É na interação que ela é capaz de aprender com os colegas e com o meio, compreendendo assim o seu entorno, sendo influenciada e influenciando também o espaço ao qual está inserida (SMOLKA, 2012, p. 21).

Compreende-se que o desenvolvimento infantil se dá na relação da criança com o meio ao qual estar inserida, nesse espaço que muitas vezes constitui o espaço pré-escola ela estará o tempo todo envolvida em atividades com recursos diversos e materiais pedagógicos que vão incentivar o movimento e exploração para que possam aprender.

Nesse sentido, a criança no espaço pré-escolar conta com o apoio e interação dos adultos que possuem o papel de interagir e direcionar as crianças com intencionalidade para que o ambiente da sala de aula seja um ambiente motivador e favorecedor de conhecimento.

Deste modo, entende que o ambiente pré-escolar também favorece o aspecto social, este por sua vez é significativo, porque contribui para o desenvolvimento social na infância, constituindo assim um fator relevante para o seu desenvolvimento integra.

Com relação ao desenvolvimento social na infância Smolka (2012) escreve que ele possibilita a:

Interrelação e modos de comunicação, aspecto essencial na interação infantil, porque as crianças sentem-se seguras para manifestar o seu pensamento, aprendendo cada vez mais, nas vivências sociais, com a diversidade de colegas e educadores que possuem uma percepção e entendimento da vida em uma perspectiva diferente, pois está relacionado a cultura ao qual pertencem (SMOLKA, 2012, p. 22).

O desenvolvimento social é importante para acriança egressa na pré-escola, isso porque é por meio dele que as crianças irão se sentir seguras no espaço, é nesse lugar que as crianças podem interagir e tirar dessa interação aprendizagens de outras culturas ao qual estão se relacionando e aprendendo.

Nesse sentido, percebe-se que para se desenvolver, as crianças precisam se relacionar com outras crianças, estabelecendo vínculos, pois acredita-se que o desenvolvimento se dá na interação com o outro.

Segundo Wajskop (2007) a importância da ludicidade para a criança de 5 anos egressa na pré-escola é:

Fundamental para a evolução de sua identidade e autonomia. Porque possibilita a criança momentos relacionados a interação e a comunicação por meio de som, gestos que são desenvolvidos por meio dos jogos simbólicos, que contribui para o desenvolvimento da sua imaginação. Por meio da ludicidade com os jogos as crianças desenvolvem suas capacidades relevantes para o seu desenvolvimento integral (WAJSKOP, 2007, p. 31).

A ludicidade é importante para as crianças de cinco anos, é por meio dela que as crianças vão se tornando autônomas, capazes de cuidar seus pertences, de usar os ambientes diversos da pré-escola e se sentir seguras para desenvolver suas atividades, envolvendo os jogos que as encorajam a tomar decisões relacionadas a rotina na pré-escola.

Os tipos de ludicidade favorecem o desenvolvimento de vários aspectos que contribuem para o desenvolvimento infantil, porque a ludicidade está presente em todas as atividades propostas na pré-escola.

A ludicidade segundo Teixeira (2005) promove a expressão da criança que tem o brincar como:

Uma linguagem própria da infância. A ludicidade é a possibilidade de interagir e vivenciar momentos que permite a aprendizagem de valores da vida, para que se possa conviver em sociedade, ela colabora para a tomada de consciência da realidade por parte do sujeito e de deve estar presente no aspecto educativo, favorecendo assim o desenvolvimento da criança em fase escolar (TEIXEIRA,2005, p. 67).

Compreende-se que a ludicidade possui um campo amplo de possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, facilita o ensino e consequentemente a evolução pessoal, social e cultural desde a infância até a vida adulta.

A reflexão sobre as possibilidades e tipos de ludicidade é relevante para os profissionais da educação no sentido de promover um ambiente em que a criança possa se expressar e construir conhecimentos.

A ludicidade é facilitadora da comunicação, pois envolve em suas atividades o prazer em desenvolver a tarefa, em buscar estratégias para a resolução das situações problemas e principalmente em explorar o espaço para compreender o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração do presente trabalho percebeu-se que o ambiente pré-escolar tem como objetivo contribuir com a evolução dos alunos de cinco anos, desse modo em seu contexto é possível observar diversos materiais que são essenciais para o ensino e a aprendizagem infantil, assim a ludicidade com os jogos são elementos essenciais que deve estar presente na Educação Infantil devido a sua contribuição para a aquisição de habilidades na infância.

Desta forma foi possível compreender o contexto da ludicidade e sua importância nas práticas da Educação Infantil, pelo seu aspecto prazeroso que envolve as crianças de cinco anos de idade nas atividades que são proporcionadas na pré-escola.

Ressalta-se ainda que, o conceito dos jogos deve ser entendido pelo professor da pré-escola como recurso lúdico, nesse sentido, ele visa a possibilidade do prazer em desenvolver as atividades e a aprendizagem significativa no sentido de que as crianças se envolvem nas atividades propostas pelo professor.

Portanto, a ludicidade é de grande importância para o desenvolvimento dos alunos de cinco anos, porque une a vontade aprender e o prazer ao se realizar uma atividade pedagógica. Dessa forma, o ensino utilizando os jogos permitem aos professores criarem ambientes estimuladores, que possibilitam o desenvolvimento das crianças. Faz-se necessário mencionar ainda que, a atividade lúdica passa a ter significado quando o professor proporciona um trabalho coletivo, de cooperação, dando oportunidades as crianças da Educação Infantil, de participarem ativamente do processo de ensino aprendizagem de modo a trocar experiência com os demais colegas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes, 2002.

BROUGERE, G. Jogo e educação. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

DINIZ, M. I. Resolução de problemas e comunicação. In: Smole. K. S. Ler e escrever problemas. Habilidades básicas para aprender matemática. São Paulo: Artmed, 2001.

FORTUNA, T. R. Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital. São Paulo, Cortez, 2010.

FRANÇA, G. W. O papel do jogo na educação de crianças. São Paulo: FDE, 2000.

GOMES, C. L. Dicionário crítico de lazer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KAMII, C. Jogo em grupo. São Paulo: Artmed, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

MACEDO, L. De. Aprender com jogos e situações problemas. Porto Alegre: Artemed, 2000.

MARCELLINO, N. C. Pedagogia da animação. Campinas: São Paulo: Papirus, 2007.

MURCIA, J. A. M. Aprendizagem através de jogos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. De acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SMOLKA. A. L. A criança e seu desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2012.

TEIXEIRA, C. E. J. A ludicidade na escola. São Paulo Loyola, 2005.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2007.

O LIVRO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA MARIA BEZERRA ALVES ALBUQUERQUE

RESUMO

Este estudo busca refletir a cerca do papel do livro infantil no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas na Educação Infantil. Sabe-se que a criança aprende e se desenvolve por meio das interações e das propostas e ações pedagógicas direcionadas pelo professor, por se constituir como mediador deste processo de ensino e aprendizagem. O livro infantil, além de despertar a criança para uma viagem encantadora ao universo do faz de conta, potencializa sua capacidade criadora, contribuindo para seu desenvolvimento de forma integral. O professor enquanto mediador da criança nesta etapa do desenvolvimento deve oferecer meios para que as crianças tenham acesso aos livros de forma lúdica, procedendo com a leitura do livro, mostrando as imagens, possibilitando ainda que as crianças explorem o livro, que façam o reconto, potencializando as aprendizagens e as experiências de mundo. O estudo está aparado pelas contribuições de Corsino (2016); Freire (1987); Colomer (2016) e dos documentos oficiais do Ministério da Educação sobre da Educação Infantil.

Palavras-chave: Criança; Livro Infantil; Professor; Educação Infantil.

ABSTRACT

This study seeks to reflect about the role of children's books in the teaching and learning process of young children in Early Childhood Education. It is known that the child learns and develops through interactions and pedagogical proposals and actions directed by the teacher, as he constitutes himself as a mediator of this teaching and learning process. The children's book, in addition to awakening the child to an enchanting journey into the universe of make-believe, enhances their creative capacity, contributing to their development in an integral way. The teacher, as a child's mediator at this stage of development, must offer means for children to have access to books in a playful way, proceeding with the reading of the book, showing the images, allowing the children to explore the book, to retell, enhancing learning and world experiences. The study is trimmed by the contributions of Corsino (2016); Freire (1987); Colomer (2016) and official documents from the Ministry of Education about Early Childhood Education.

Keywords: Child; Children's book; Teacher; Child Education

O livro Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças

INTRODUÇÃO

A criança fala com o corpo e com a mente, suas palavras ainda não estão por completo elaboradas, mas seu corpo fala, suas ações solicitam uma educação que respeite suas especificidades. Pensar na criança capaz, desafiadora e competente, é constituí-la como indivíduo de direitos, que aprende e se desenvolve por intermédio das brincadeiras e das interações com seus pares.

Sabe-se que o protagonismo infantil possui um papel de fundamental destaque para o desenvolvimento das crianças. Sendo assim, faz-se necessário compreender as crianças pequenininhas como um sujeito social de direitos que aprendem e se desenvolvem quando inseridos a um ambiente facilitador de aprendizagem. Ambientes que devem ser pensados, elaborados e organizados com um olhar empático para as necessidades da primeira infância.

A oferta de ações que possibilite este protagonismo proporciona uma educação de qualidade pautada numa prática pedagógica que respeita a primeira infância. O livro infantil é uma ferramenta que contribui com o processo de ensino e aprendizagem da criança, por despertar a imaginação, por possibilitar aprendizagem de forma lúdica e ainda por favorecer as interações com seus pares com diálogos que possibilita o desenvolvimento de forma integral.

A Educação Infantil enquanto etapa da educação escolar permeada pelas interações e descobertas de mundo possibilita o acesso da criança a um universo de aprendizagens significativas. Sendo assim, este artigo tem como objetivos refletir a cerca do papel do livro infantil no desenvolvimento das crianças pequenas, além de verificar como o professor pode contribuir para uma educação que potencialize as descobertas das crianças por meio dos livros infantis. Edwards; Gandini e Forman (2016) afirmam a necessidade de uma educação que se constitui nas relações e na participação, propondo situações de ensino e aprendizagem que favoreça as interações entre as crianças e seus educadores.

Educação Infantil: Algumas considerações

A Educação Infantil é à base do processo educacional do estudante, sendo de fundamental relevância para seu ingres-

so no Ensino Fundamental. É uma etapa que proporciona aprendizagem por intermédio das interações com os seus pares e com os adultos numa relação dialógica que possui a intencionalidade de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de forma integral. Sobre Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) destacam que:

> [...] a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches. (BRASIL, 2013, p.82).

A abordagem das Diretrizes Curriculares reafirma a relevância de práticas pedagógicas mediadoras que contribuam para o desenvolvimento da criança. Estas práticas necessitam atrelar-se a um fazer pedagógico que potencialize ações como o protagonismo e a autonomia da criança em seu processo de ensino e aprendizagem.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e está amparada pela Lei 9394/1996 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 29 reza que: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), por meio de análise global do desenvolvimento infantil, notam que para o bem-estar das crianças, famílias e dos profissionais, creches e pré-escolas necessitam cumprir suas funções que são:

Função social — Acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade. As creches e pré-escolas cumprem importante papel na construção da autonomia e de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades. Função política — Possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruam, desde pequenos, de seus direitos sociais e políticos, como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania. Função pedagógica — Ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009).

Sendo assim, a Educação Infantil está amparada por documentos que orientam e destacam o papel da escola no processo de ensino e aprendizagem dos bebês e das crianças, destacando a função social, política e pedagógica dos ambientes educativos direcionados para a Educação Infantil.

Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido, afirma que: “Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não pode ser dicotomizadas” (FREIRE, 1987, p. 20). Na Educação Infantil objetividade e subjetividade se encontram de forma complementar, uma potencializa o papel da outra, de forma a fomentar uma aprendizagem significativa para todas as crianças, favorecendo o desenvolvimento de ações pedagógicas potentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil. É ainda sobre discorrer para além das práticas educacionais em ambiente vida coletiva, é potencializar os diálogos, promovendo uma educação de qualidade que possibilita voz para as narrativas infantis.

A criança é um ser completo, não se pode solicitar que suas vivências aconteçam em recortes do cotidiano, Carvalho e Fochi (2016, p. 158) corroboram ainda que: “não se trata de conceber uma ideia de primeiro sentir, depois pensar, depois comunicar, mas, ao contrário, de modo interdependente e circular, se sente, se pensa e se comunica como um mesmo processo tramado por vários fios”. É sobre favorecer situações que proporcione a concepção de ser e estar no mundo de forma completa. Portanto, a Educação Infantil é o tempo da descoberta constante das coisas e do sentido de existir.

É notório destacar que as crianças estão acessando a Educação Infantil ainda bebês, amparados por legislações específicas para este público alvo da educação escolar. Maria Carmem Barbosa (2010) destaca o papel da prática social das famílias e da própria escola, enquanto constituição de primeiro repertório de aprendizagens e descobertas de mundo dos bebês e das crianças pequenas:

> As práticas sociais que as famílias e a escola ensinam para os bebês e as crianças bem pequenas são as primeiras aprendizagens das crianças e constituem o repertório inicial sobre o qual será continuamente constituída a identidade pessoal e as novas aprendizagens das crianças. Por exemplo, os bebês aprendem a se vestir ao serem agasalhados pelos adultos; aos poucos, os pequenos iniciam um processo de participação na ação de vestir-se e, finalmente, vão aprendendo a se vestir sozinhos, até mesmo a escolher suas roupas e a demonstrar suas preferências. (BARBOSA, 2010, p. 04).

Autonomia e aprendizagem caminham juntas, destacando a potência da primeira infância e a importância dos diálogos potentes que contribuem para uma educação de qualidade, pautada no respeito aos bebês e as crianças pequenas, enquanto cidadãos direitos que ressignificam a realidade por meio das interações do cotidiano nas instituições de Educação infantil.

As contribuições do livro no desenvolvimento infantil

Quando o livro adentra as instituições infantis como ferramenta facilitadora de aprendizagem, este cenário torna-se liberto das amarras da rotina do cotidiano e potencializa práticas pedagógicas significativas para as crianças. Tais práticas são disponibilizadas a partir do olhar do professor, enquanto medicador do processo de aprendizagem das crianças, que devem se constituir protagonistas de suas descobertas. Corsino, et. al (2016), sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil afirmam:

Uma prática pedagógica é uma prática social realizada entre sujeitos, constitui-se na e com a linguagem em todas as suas formas verbais, não verbais, multimodais: palavras, contrapalavras, ditos, presumidos, silêncios, imagens, gestos e expressões. (CORSINO, et. al, 2016:20).

Sendo assim, práticas pedagógicas que possibilitam acesso ao universo leitor por intermédio dos livros infantis diz muito sobre a compreensão das especificidades das crianças nesta fase da educação escolar. Corsino, et. al. (2016) destacam: "Na perspectiva da leitura de mundo, a Educação Infantil tem importantes funções: ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado".

Deste modo, ampliar a leitura de mundo é possibilitar que um ambiente leitor se concretize nos espaços de Educação Infantil, é contribuir para uma aprendizagem significativa e ainda por respeitar os saberes infantis. Sobre leitura de mundo, Freire (1989) corrobora que:

Refiro-me que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas, por uma certa forma de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13).

Os livros infantis permeiam o universo da criança de forma criadora e imaginária. Recontar uma história a partir de outra que já existe potencializa as memórias da criança, resgatando lembranças e possibilitando voz, constituindo diálogos de valor para o seu desenvolvimento. Corsino, et. al (2016) reforçam ainda:

A leitura abre um espaço discursivo dialógico entre o leitor e a obra no seu conjunto povoado de diferentes vozes: das ilustrações, dos personagens, do autor, do narrador, do projeto gráfico, das ideologias. No livro ilustrado, não só as palavras provocam efeitos de sentidos, mas também o texto visual, que permite entradas não lineares. As imagens também dizem, e as relações entre visual e verbal ampliam as possibilidades de diálogo. (CORSINO, et. al, 2016:28).

Portanto, possibilitar a constituição de um universo leitor dentro das salas de aulas ou nos espaços diversos das instituições de Educação Infantil é contribuir para uma educação de qualidade. Disponibilizar para as crianças ações potentes de aprendizagem é ressignificar o sentido de viver a infância e reforça a função social da escola. Colomer (2013, p.100) reflete: "Por isso, convém escolher bem os livros e pensar em boas formas de acompanhar as novas gerações na viagem que a literatura lhes oferece "a partir do lar, até o mundo"". Esta seleção de livros que serão disponibilizados para as crianças reflete o papel mediador do professor, que ao observar as crianças, possibilita o acesso a livros que refletem a identidade das crianças e suas descobertas.

Vigotski (2003, p. 239) afirma: "A regra a ser seguida aqui não deve ser o embelezamento da vida, mas a reelaboração criativa da realidade, isto é, uma elaboração das coisas que iluminará e elevará as vivências cotidianas ao nível das criativas". Percebe-se que as vivências infantis se constituem como experiências vividas que deixam marcas que contribuem para encanto da realidade que pode ser moldada no universo mágico da imaginação da criança.

Os diálogos sobre infâncias e práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser pautados na premissa de que a criança é um ser formação e que o acesso a um ambiente leitor, facilitador de aprendizagem e amparado por experiências significativas contribuem para uma infância vivida e sentida em sua essência e ainda, reafirma o papel fundamental da Educação Infantil como etapa inicial da educação escolar.

O professor, enquanto mediador das aprendizagens infantil compete a disponibilização dos livros infantis, sempre pautado em propostas pedagógicas que favoreçam o aprender de forma lúdica. Os livros ofertados devem refletir a faixa etária das crianças, de forma que o momento das rodas de leituras seja prazeroso para as crianças. Livros que potencialize o faz de conta, a imaginação por meio das imagens, bem como o manuseio do livro e o reconto, favorece uma aprendizagem

significativa. Moreira (2021, p. 01) destaca:

O livro infantil é uma fonte de estímulo à criatividade e à imaginação de seus leitores. É por meio da leitura de livros infantis que a criança adquire uma postura crítico-reflexiva, extremamente relevante para a sua formação cognitiva, o que contribui para o seu desenvolvimento intelectual e para a sua formação como público leitor.

Os apontamentos de Moreira (2021) reafirmam o papel importante do professor em disponibilizar o acesso aos livros para as crianças na Educação Infantil, possibilitando voz por meio de uma escuta significativa para os questionamentos que possam surgir no decorrer das leituras. É válido destacar que cada criança possui seu tempo e seu momento e que a participação nas rodas de leituras e das explorações com os livros devem ser respeitadas, André (2004, p. 18), a cerca desta relação das crianças com os livros destaca que:

A relação com o livro antes de aprender a ler auxilia a criança a torná-lo significativo como um objeto que proporciona satisfação. Isto ocorre porque, ao tocar, manusear, olhar, alisar o livro e brincar com suas folhas e gravuras, a criança sente um prazer similar ao proporcionado por um brinquedo (ANDRÉ, 2004, p.18).

Portanto, o livro infantil se constitui uma relevante ferramenta que favorece o desenvolvimento da imaginação, do faz de conta e das explorações das crianças de forma potente, além de contribuir com o desenvolvimento da linguagem e de possibilitar um ambiente aberto a uma prática dialógica entre o professor e crianças, enquanto atores deste processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na Educação Infantil que as crianças iniciam sua jornada escolar, nesta etapa que iniciam suas descobertas em ambiente de vida coletiva. Situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da imaginação contribuem para uma Educação Infantil de qualidade, pautada nas descobertas de mundo e nas potências das aprendizagens do cotidiano. Este artigo possibilitou reflexão a cerca do papel do livro infantil no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, tendo como objetivos refletir a cerca do papel do livro infantil no desenvolvimento das crianças pequenas, além de verificar como o professor pode contribuir para uma educação que potencialize as descobertas das crianças por meio dos livros infantis.

Portanto, foi possível concluir que esta ferramenta contribui para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do brincar, além de favorecer a livre expressão da criança, que ao ter acesso aos livros infantis, podem manuseá-los e fazer o reconto das histórias, favorecendo que o processo de ensino e aprendizagem aconteça com eficiência, visto que há estímulo de sua capacidade criadora, potencializando assim as ações que contribuem para o seu desenvolvimento.

O professor enquanto mediador da criança nesta etapa do desenvolvimento deve oferecer meios para que as crianças tenham acesso aos livros de forma lúdica, procedendo com a leitura do livro, mostrando as imagens, possibilitando ainda que as crianças explorem o livro, que façam o reconto, potencializando as aprendizagens e as experiências de mundo.

É importante refletir que o acesso ao universo leitor na Educação Infantil, contribui para o desenvolvimento da criança, para suas descobertas de mundo, para seu processo de aprendizagem de forma ampla, é um aliado do professor e uma fonte de explorações que devem está presente no cotidiano das crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Tâmara Cardoso. Literatura Infantil: Práticas adequadas ajudam a despertar o gosto pela literatura. Revista do Professor, Porto Alegre, n.78, p. 18-21, 2004.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades das ações pedagógicas com bebês. Ministério da Educação. 2010. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file> Acesso em 02 de julho de 2023.

Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em 02 de Julho de 2023.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano da educação infantil. Revista Textura, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016.

COLOMER, Tereza. As Crianças e os livros. In: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. Crianças como leitoras e autoras. Brasília: MEC/SEB, 2016.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO,

Ângela Rabelo. Leitura e escrita na educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. Crianças como leitoras e autoras. Brasília: MEC/SEB, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOREIRA, Shirley Mendes da Silva. O livro infantil e sua importância na formação das crianças. Sistema Integrado de Bibliotecas da UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana. Disponível em < http://www.sisbi.uefs.br/2021/04/72/O-livro-infantil-e-sua-importancia-na-formacao-das-criancas.html#:~:text=%C3%89%20nesse%20tipo%20de%20literatura,%C3%A0%20imagina%C3%A7%C3%A3o%20de%20seus%20leitores.> Acesso em 02 de Julho de 2023.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O MERCADO DE AUTOMÓVEIS PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PCD) E O PAPEL DAS MONTADORAS NESTE CONTEXTO

ANDREA CAZARIM

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo entender melhor sobre o tamanho do mercado de veículos automotores para PcD e a abrangência deste grupo de pessoas em relação à população brasileira. Faz parte do objetivo geral desta pesquisa a ampliação do conhecimento quanto aos direitos dessas pessoas com relação às isenções e benefícios ficais concedidos por órgãos governamentais que regulamentam o setor no processo de compra/venda de veículos novos. Após analisar a conjuntura geral do tema, seja ela positiva ou negativa, perceber o papel das montadoras de veículos e do Governo no processo como um todo. Entender como eles podem interferir na vida das PcD inseridas neste contexto e descobrir quais pontos podem ser melhorados para todas as partes envolvidas neste processo.

Palavras-chave: Automóveis; PCD; Inclusão.

ABSTRACT

This pre-research project aims to better understand the size of the market for motor vehicles for PwD and the scope of this group of people in relation to the Brazilian population. It is part of the general objective of this research to increase knowledge about the rights of these people in relation to tax exemptions and benefits granted by government agencies that regulate the sector in the process of buying / selling new vehicles. After analyzing the general conjuncture of the subject, be it positive or negative, to perceive the role of vehicle assemblers and the Government in the process as a whole. Understand how they can interfere in the lives of PwD inserted in this context and find out which points can be improved for all parties involved in this process.

Keywords: Cars; PCD.

INTRODUÇÃO

Face ao crescimento contínuo da venda de veículos automotores para Pessoa com Deficiência (denominada PcD), ao foco cada vez mais direcionado a este segmento pelas montadoras de veículos no Brasil, bem como ao tamanho deste mercado quando analisada a quantidade de pessoas inseridas neste contexto, o tema proposto é, de modo geral, de extrema relevância em termos de conhecimento mercadológico, das necessidades das PcD, bem como das leis e processos que englobam o segmento. Ainda com relação às pessoas, que pelo fato de serem acometidas por algum tipo de deficiência, seja ela auditiva, mental, motora ou visual, necessitam de veículos adequados, como os de transmissão automática, por exemplo, e/ou adaptados para cada tipo específico de deficiência, pergunta-se, será que o papel das montadoras é realmente relevante ou apenas visa o lucro com a venda de veículos e enxerga o segmento exclusivamente como um mercado em potencial para o aumento das vendas? Este é o contraponto da relação entre a PcD e a montadora, que deve ser observado tanto pelo lado social, quanto pelo comercial, uma vez que temos duas partes interessadas e que complementam as análises quando tratamos de mercado “versus” os interesses (e direitos) das PcD.

Pode-se considerar como essencial analisar o papel do Governo neste processo, que participa diretamente no fator preço do produto, não por influenciar as montadoras a concederem mais descontos ou reduzirem os preços, mas pelo fato do produto em questão ser um bem de valor elevado, cujas cargas tributárias também são elevadas e fazem grande diferença na composição do preço dos veículos. O fato de o Governo isentar às PcD e regulamentar todo o processo no âmbito fiscal, eleva a importância da análise deste tema. Além disso, qual o real papel do Governo neste processo? Será que o fato dele isentar os impostos para que as pessoas com deficiência possam comprar veículos é suficiente para concluirmos que o papel dele foi cumprido? Todos esses pontos remetem a uma reflexão e justificam a importância do tema com relação as questões sociais, as oportunidades de mercado enxergadas pelas montadoras, dentre outros pontos mais que poderão se mostrar importantes de forma particular no decorrer das análises deste assunto que é bastante amplo.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com o último Censo Demográfico publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que em 2010 realizou levantamentos referentes às Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência (PcD), cerca de 45,6 milhões de pessoas declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas no levantamento, seja ela auditiva, mental ou intelectual, motora ou visual (IBGE, 2010). Este número correspondeu a 23,9% da população brasileira em 2010 (IBGE, 2017). Por se tratar de um levantamento feito com a auto declaração das pessoas, estão inclusos nesta estatística os mais variados tipos de deficiência. O mercado automobilístico sempre teve grande

importância no cenário econômico brasileiro, e nos últimos anos tem obtido ainda mais destaque devido ao expressivo crescimento das vendas (PUDO; VALE, 2012). Segundo a Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores (ANFAVEA) (2017) o Brasil é um dos principais mercados automobilísticos do mundo, cujo crescimento em vendas foi de 16,8% em maio de 2017. Pelo fato do aumento das vendas no setor, a indústria automobilística registrou um crescimento de 33,6% no nível de produção de maio de 2017, na comparação com o mesmo mês do ano anterior. Tal crescimento foi fundamental para aumentar significativamente 0,3% o nível de empregos nas montadoras de veículos totalizando cerca de 103,4 mil vagas em comparação aos meses de abril e maio, por outro lado em relação um ano atrás, o nível é 7,5% menor.

O crescimento de emprego e o aumento da produção fez com que a indústria registrasse recordes históricos de exportação, em maio de 2017 foram embarcados 73,4 mil veículos o que segundo dados da ANFAVEA (2017) esse valor representa um crescimento de 59,9% na comparação com maio de 2016, cerca de US$1,24 bilhão de receita. Diante disso, é importante ressaltar que o Brasil é um dos países que tem a maior carga tributária sobre veículos do mundo. SALVADOR (2006) afirma que a carga tributária brasileira responde por mais de 30% do Produto Interno Bruto (PIB). Ao comparar a quantidade de dias necessários para pagar impostos, taxas e contribuições de 27 países, o estudo do IBPT (2017) elenca o Brasil na 8ª posição, isso faz com que o carro no Brasil seja um dos mais caros do mundo. Esse valor aumenta caso o veículo seja importado. Entretanto, no Brasil há tratamento diferenciado para as pessoas com deficiência no que tange a algumas espécies de tributo, como o IPI, IOF, ICMS, e IPVA, tributos esses que incidem sobre o preço final de um veículo novo (ANTONIASSI; SILVA, 2016). Diante deste cenário, as montadoras de veículos automotores começaram a olhar a venda para PcD como um segmento de oportunidade para potencializar os faturamentos neste canal de venda. E apesar do apelo inclusivo e de responsabilidade social, a motivação maior das montadoras em focar no atendimento de PcD aparenta ser, na prática, o aumento das vendas totais e a oportunidade de lucro num canal antes pouco explorado.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2010), no Brasil, cerca de 23,9% da população declararam ter algum tipo de deficiência, o que corresponde a 45,6 milhões de pessoas. Neste contexto, a deficiência física é definida como uma alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, visual, mental, severa ou profunda é autistas, o caso mais comum na população e a deficiência visual (48,1%), a seguir vêm os casos de deficiência motora (22,9%), auditiva (16,7%), mental (8,3%) e física (4,1%), apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. Conforme matéria publicada no jornal O Estado de São Paulo (Estadão) em 2 de abril de 2017, a jornalista Cleide Silva relata que apesar do mercado de veículos novos seguir incerto depois de encolher quase pela metade nos últimos 4 anos, mais que triplicaram as vendas para PcD, que saltou de 42 mil unidades em 2012 para 139 mil em 2016, representando 8,3% dos negócios no Brasil. Em 2016, as vendas para PcD cresceram 31,5% se comparadas com o ano de 2015 e em contrapartida o mercado de automóveis teve uma retração de 21% no mesmo período (Silva, 2017). Esse levantamento demonstra mais uma vez que se trata de um mercado cujas montadoras pretendem explorar cada vez mais, e que ainda há muito espaço para crescimento.

Segundo Rodrigo Rosso (Silva, 2017), presidente da Associação Brasileira da Indústria, Comércio e Serviços de Tecnologia Assistida (Abridef), há ainda muitas pessoas que possuem o direito à compra de veículos com isenções e não sabem. Isso se dá pelo fato de boa parte da população desconhecer as leis que concedem benefício à Pessoa com Deficiência. Entretanto, com o crescimento acelerado das vendas para este público, acredita-se na popularização do tema e na multiplicação do conhecimento desses direitos por parte da sociedade, principalmente nos grandes centros.

Os carros que podem ser adquiridos pelos deficientes com isenção de alguns tributos são classificados como populares e intermediários. O carro popular é um veículo que começou no Industrialismo, tendo como berço o Fordismo, com a ideia do carro para as grandes multidões, não se tem luxo, carro simples, em que o próprio operário da fábrica de automóveis era um cliente em potencial. Com o passar dos anos foi se aprimorando os carros e os conceitos foram mudando, nos dias atuais temos os carros intermediários classificados por possuírem adaptações e confortos notáveis ao consumidor, melhorando a dirigibilidade e possuindo motores que variam de 1.4 a 1.6 o que faz serem mais potentes em comparação ao carro popular 1.0. Esses modelos intermediários são mais caros em comparação aos populares 1.0, entretanto são automóveis com preços acessíveis à população de baixa e média renda, caso algum modelo for adquirido com isenções de impostos, ficará ainda mais barato. Diante dos fatos apresentados a pesquisa tem por

questão problema: Quais os benefícios tributários para aquisição e parcelamento de veículos intermediários por Portadores de Necessidades Especiais? Fica subentendido que a isenção de impostos é uma das principais motivadoras das vendas de veículos para PcD pelo fato de influenciar diretamente no preço final do produto adquirido, contudo, pode-se ressaltar que o Governo possui papel fundamental no aumento das vendas, que após aditar alguns termos das leis colaborou com a amplificação e flexibilização de normas antes delimitadas.

A venda de veículos para PcD é regida por leis que regulam todo o processo no que diz respeito ao direito às isenções de impostos. São três os principais benefícios (isenções) concedidos pelo Governo para PcD, o primeiro deles é a isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), que possui alíquotas específicas por cilindrada dos veículos e segundo Artigo 55 que regulamenta a cobrança, fiscalização, arrecadação e administração do Imposto sobre Produtos Industrializados, são isentos do imposto, os automóveis de passageiros de fabricação nacional, equipados com motor de cilindrada não superior a dois mil centímetros cúbicos, de no mínimo quatro portas, inclusive a de acesso ao bagageiro, movidos a combustíveis de origem renovável ou sistema reversível de combustão, quando adquiridos por [...] IV - pessoas portadoras de deficiência física, visual, mental severa ou profunda, ou autistas, diretamente ou por intermédio de seu representante legal [...] considera-se: I - também pessoa portadora de deficiência física aquela que apresenta alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções e II - pessoa portadora de deficiência visual aquela que apresenta acuidade visual igual ou menor que 20/200 (tabela de Snellen) no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º, ou ocorrência simultânea de ambas as situações. (BRASIL, 2010). O segundo é a isenção do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) que conforme Convênio ICMS 38, prorrogado pelo Convênio ICMS 127 de 29 de setembro de 2017, celebrado pelo Conselho Nacional de Política Fazendária (CONFAZ), cláusula primeira, ficam isentas do ICMS as saídas internas e interestaduais de veículo automotor novo quando adquirido por pessoas portadoras de deficiência física, visual, mental severa ou profunda, ou autistas, diretamente ou por intermédio de seu representante legal.

Pessoas com deficiência física, visual, mental severa ou profunda e autista, ainda que menor de 18 (dezoito) anos precisa procurar seus direitos e assim passar a ter isenção de imposto na aquisição de um automóvel intermediário, através de um laudo de avaliação emitido por um prestador de serviço público de saúde ou serviço privado de saúde, contratado ou conveniado com o Sistema Único de Saúde (SUS), poderão adquirir diretamente ou por intermédio de seu representante legal, com isenção geral até 25% de desconto, automóvel de passageiros ou veículo de uso misto, de fabricação nacional, classificado na posição 87.03 da Tabela de Incidência do Imposto sobre Produtos Industrializados (TIPI). Dentre outras regras, há de se observar as seguintes exigências: o benefício correspondente deverá ser transferido ao adquirente do veículo, mediante redução no seu preço; o benefício previsto nesta cláusula somente se aplica a veículo automotor novo cujo preço de venda ao consumidor sugerido pelo fabricante, incluídos os tributos incidentes, não seja superior a R$ 70.000,00 (setenta mil reais); o benefício previsto nesta cláusula somente se aplica se o adquirente não tiver débitos para com a Fazenda Pública Estadual ou Distrital; o veículo automotor deverá ser adquirido e registrado no Departamento de Trânsito do Estado - DETRAN em nome do deficiente; o representante legal ou o assistente do deficiente responde solidariamente pelo imposto que deixar de ser pago em razão da isenção de que trata este convênio; o prazo de validade da autorização será de 180 (cento e oitenta) dias, contado da data da emissão, sem prejuízo da possibilidade de formalização de novo pedido pelo interessado, na hipótese de não ser utilizada dentro desse prazo; nos primeiros 2 (dois) anos, contados da data da aquisição, o veículo não poderá ser alienado sem autorização do fisco e deverá permanecer em nome do adquirente legal. (BRASIL, 2012). E o terceiro é a isenção do Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), que conforme artigo 5 da Lei nº 16.498, a isenção aplica-se a veículo novo, cujo preço de venda ao consumidor sugerido pelo fabricante, incluídos os tributos incidentes, não seja superior ao previsto em convênio para a isenção do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação - ICMS nas saídas destinadas a pessoas com deficiência; deverão ser adotados os conceitos de deficiência física, visual, mental severa ou profunda, ou autista, previstos no convênio. (BRASIL, 2017).

O benefício da isenção poderá ser exercido apenas uma vez a cada dois anos, sem limite do número de aquisições. Caso o deficiente queira vender seu veículo adaptado em menos de dois anos (no caso do IPI) ou em menos que 3 anos (no caso de ICMS), terá que pagar todos os impostos, com atualização monetária e acréscimos legais desde a

data da aquisição do bem. No caso de pessoas com deficiência, mas que não são condutoras dos veículos, à isenção do IPI é menor, o que, em geral, reduz o valor do automóvel em até 15%.

O MERCADO DE AUTOMÓVEIS PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PCD) E O PAPEL DAS MONTADORAS NESTE CONTEXTO

Em caso de fraude como a utilização do veículo por pessoa que não seja o beneficiário ou o autorizado, o portador de deficiência terá que arcar com os tributos dispensados acrescidos de juros e multa, conforme a vigência da Lei nº 8.989, de 1995, atualmente prorrogada pela Lei 11.941/2009, art. 77. Além dos benefícios fiscais determinados pelo Governo e sabendo do potencial do mercado de PcD no Brasil, é notório que as montadoras possuem importante papel neste processo, sendo o elo de ligação entre o Governo, que concede o benefício das isenções, e a PcD, que recebe o benefício das isenções. Todavia, será necessário realizar uma análise mais aprofundada nos procedimentos específicos das montadoras para entender melhor como elas atuam no segmento e identificar o real papel delas neste processo. É possível listar alguns possíveis pontos que podem ser analisados no decorrer das pesquisas, como por exemplo, identificar o papel das concessionárias no processo, verificar como é feita a divulgação de ofertas para a aquisição de veículos novos através da modalidade PcD nos mais diversos meios de comunicação, verificar se as concessionárias firmam parcerias com despachantes especializados no segmento PcD para oferecer um serviço diferenciado ao cliente final, entre outros. O benefício deve ser transferido ao adquirente do veículo, mediante redução no seu preço, somente pode ser concedido uma única vez, no período de dois anos contados da data da aquisição do veículo, ressalvados os casos excepcionais em que ocorra a destruição completa ou o desaparecimento, somente se aplica, a veículo automotor novo cujo preço de venda ao consumidor sugerido pelo fabricante, incluídos os tributos incidentes, não seja superior a R$ 70.000,00 (setenta mil reais), se o adquirente não tiver débitos para com a SEFAZ (CONVÊNIO ICMS 38, DE 30 DE MARÇO DE 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados levantados nesta enquete, verifica-se que a pessoa com deficiência pode se beneficiar da isenção de impostos ao adquirir um carro intermediário liso na cidade-estado de Dourados / MS. Ao final elaboramos uma tabela demonstrativa com análise de carros com preços acessíveis, comparando seus preços inicial e final. Assim, percebe-se que todas as concessionárias concedem corretamente as isenções de IPI e ICMS, de acordo com o que determina a legislação.

Se os interessados na isenção precisam de apoio financeiro para comprar um carro podem recorrer às agências bancárias, que disponibilizam até 80 % do valor do carro Ocorrência uma pessoa sem deficiência adquirisse o financiamento, ela estaria sujeita ao recolhimento do imposto sobre operações financeiros - IOF, porém, a pessoa com deficiência tem um período de carência para este imposto, caso haja necessidade de obter financiamento de agências, acabam custeando menos. No desenvolvimento do trabalho verificou-se que o benefício concedido pela lei não é conhecido por grande parte da população.

Devido à duração do processo de concessão de cerca de 180 dias, a demanda por isenção de impostos para a compra de carros está aumentando cada vez mais. Em geral, o seguimento deste trabalho está aberto as possibilidades de pesquisa para diferentes setores da sociedade os subsídios de isenção concedidos a pessoas com deficiência são também um direito dos produtores agrícolas e dos taxistas. Pessoas jurídicos diretamente com montadoras também ganham descontos. Dessa forma, as pesquisas realizadas nesses segmentos aumentavam o conhecimento nessas áreas e poder ser difundidas em diferentes regiões da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

LOSCHI, Marília. Pessoas com deficiência: adaptando espaços e atitudes. Agência IBGE Notícias. set. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/16794-pessoas-com-deficiencia-adaptando-espacos-e-atitudes.html>. Acesso em 29 nov. 2017.

SILVA, Cleide. Com novas regras, venda de carro para deficientes dispara. O Estado de São Paulo. abr. 2017. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,grupo-frances-lactalis-compra-a-mineira-itambe-alimentos,70002109088>. Acesso em 27 nov. 2017.

BRASIL. Decreto n. 7.212, de 15 de junho de 2010. Regulamenta a cobrança, fiscalização, arrecadação e administração do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7212.htm>. Acesso em 2 dez. 2017.

CONFAZ - Conselho Nacional de Política Fazendária. Convênio ICMS 38, de 30 de março de 2012. Concede isenção do ICMS nas saídas de veículos destinados a pessoas portadoras de deficiência física, visual, mental ou autista. Disponível em: <https://www.confaz.fazenda.gov.br/legislacao/convenios/2012/cv038_12>. Acesso em: 3 dez. nov. 2017.

SÃO PAULO. Lei n. 16.498, de 18 de julho de 2017. Disponível em: <https://portal.fazenda.sp.gov.br/DiarioOficial/Paginas/LEI-N%C2%BA-16-498,-DE-18-DE-JULHO--DE-2017.aspx>. Acesso em 3 dez. 2017.

SÍNDROME DE DOWN: A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR

ANDRÉA MARIA BRANDÃO MENDES

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade analisar a importância da educação especial para a formação e desenvolvimento de crianças com síndrome de Down, bem como sua inclusão escolar e a relação família/escola. Existem inúmeros motivos para que uma criança com a síndrome tenha a oportunidade de de frequentar uma escola comum, visto que cada vez mais estudos comprovam a sua capacidade e um aumento de seu potencial ao serem incluídos com sucesso. Infelizmente, muitos professores acreditam que a inclusão de alunos com Síndrome de Down em suas classes é preocupante e ficam receosos a princípio. No entanto, a experiência revela que a maioria dos professores possui as ferramentas necessárias para compreender as necessidades específicas destas crianças e são capazes de ensiná-los de modo efetivo e com sensibilidade. Neste sentido, este trabalho apresenta informações acerca do perfil de aprendizado de uma criança Down e boas práticas para sua educação no Ensino Fundamental, em direção a uma inclusão bem-sucedida. É preciso salientar o papel da família para as aquisições e destacar que, em toda bibliografia consultada, é mencionada a importância dela nos processos de construção da linguagem. A partir da pesquisa bibliográfica foi possível compor um quadro visível das questões que conduzem ao processo de inclusão da criança Down na escola, inclusive levando a conhecer detalhadamente o caminho percorrido por ela e por todos aqueles que participam dessa incansável batalha rumo a vitória.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Alfabetização; Ensino Fundamental; Família.

ABSTRACT

DOWN SYNDROME: THE FAMILY/SCHOOL RELATIONSHIP IN THE SCHOOL INCLUSION

This work aims to analyze the importance of special education for the formation and development of children with Down syndrome, as well as their school inclusion and the family/school relationship. There are countless reasons for a child with the syndrome to have the opportunity to attend a regular school, as more and more studies prove their capacity and an increase in their potential when they are successfully included. Unfortunately, many teachers believe that the inclusion of students with Down Syndrome in their classrooms is worrisome and are apprehensive at first. However, experience shows that most teachers have the necessary tools to understand the specific needs of these children and can teach them effectively and sensitively. In this sense, this work presents information about the learning profile of a Down child and good practices for their education in Elementary School, towards a successful inclusion. It is necessary to emphasize the role of the family in acquisitions and to highlight that, in all consulted bibliography, the importance of family in the processes of language construction is mentioned. From the bibliographical research, it was possible to compose a visible picture of the questions that lead to the process of inclusion of Down children in school, including leading to a detailed understanding of the path taken by them and by all those who participate in this tireless battle towards victory.

Keywords: Down Syndrome; Literacy; Elementary Education; Family.

Introdução

A existência de mitos, de preconceitos construídos ao longo da história e a precariedade de informações ou conhecimentos referentes às potencialidades das pessoas com síndrome de Down, constituem fatores que dificultam sua participação na sociedade (SAAD, 2003). Nesse sentido, ainda hoje encontramos algumas distorções sobre o conceito de Down, que é comumente confundido com deficiente mental (SIQUEIRA, 2000). Entretanto, com uma maior conscientização sobre o tema, agora já se sabe que tal síndrome está relacionada a uma alteração genética e que seus portadores, apesar de apresentarem algumas dificuldades e limitações, podem ter uma vida normal e realizar atividades cotidianas do mesmo modo que qualquer outro indivíduo.

Segundo Augusto (2012), com estimulações adequadas, isto é, com um atendimento especializado, a criança Down pode se desenvolver e realizar atividades diárias e até mesmo obter formação profissional e, na perspectiva evolutiva, a linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser desenvolvidas por meio das experiências da própria criança. Schwartzan (2000, p. 34) afirma que "frequentar a escola permitirá à criança especial adquirir, progressivamente, conhecimentos cada vez mais complexos que serão exigidos da sociedade e cujas bases são indispensáveis para a formação de qualquer indivíduo".

Entretanto, segundo Silva (2012), a falta de atendimento especial, sobretudo na Educação Infantil, aliada à carência de recursos e equipe qualificada, ao ambiente físico

inadequado, à ausência de novas propostas de ensino, a não continuidade de planejamento e ações, e à desigualdade de recursos e oportunidades, vêm dificultando o acesso de muitas crianças com necessidades especiais ao ensino especializado.

Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo abordar justamente a questão da educação da criança Down, bem como sua relação com a família e a escola. Propõe-se um conhecimento mais profundo sobre as crianças Down e suas habilidades e limitações, acreditando ser de grande valia para familiares e profissionais da área de Educação, que poderão estimular a criança de forma apropriada, possibilitando-lhe um amplo desenvolvimento. Também se almeja rever o papel do educador, que também precisa incorporar a criança Down na comunidade e trabalhar sua aceitação social e até mesmo a inserção no mercado de trabalho.

Deseja-se ainda enfatizar a importância da família no desenvolvimento da criança.

Conceituando a Síndrome de Down

A Síndrome de Down foi descrita em 1866 por John Langdon Down. Ela é caracterizada por uma alteração genética que afeta o desenvolvimento do indivíduo, determinando algumas características físicas e cognitivas. A maioria das pessoas com Síndrome de Down apresenta a denominada trissomia 21 simples, isto significa que um cromossomo extra está presente em todas as células do organismo devido a um erro na separação dos cromossomos 21 em uma das células dos pais.

O diagnóstico da Síndrome de Down se realiza mediante o estudo cromossômico (cariótipo), através do qual se detecta a presença de um cromossomo 21 a mais. Esse tipo de análise foi utilizado pela primeira vez em 1958 por Jerome Lejeune. Não se conhece com precisão os mecanismos da disfunção que causa a Síndrome de Down, mas está demonstrado cientificamente que acontece igualmente em qualquer etnia, sem nenhuma relação com o nível cultural, social, ambiental, econômico ou qualquer outro fator externo.

Embora as alterações cromossômicas da Síndrome de Down sejam comuns a todas as pessoas, nem todas apresentam as mesmas características, nem os mesmos traços físicos, tampouco as malformações. A única característica comum a todas as pessoas é o déficit intelectual. Não existem graus de Síndrome de Down; a variação das características e personalidades entre uma pessoa e outra é a mesma que existe entre as pessoas que não tem Síndrome de Down.

A intervenção médica pode acontecer com a finalidade principal de prevenção dos problemas de saúde que podem aparecer com maior frequência na Síndrome de Down, sendo assim, ela não é uma doença e sim uma alteração genética, que pode gerar problemas médicos associados. Deve-se olhar as pessoas com essa síndrome em sua singularidade, para que possa ter um pleno desenvolvimento enquanto sujeito.

Aspectos da criança com Síndrome de Down

Conforme Costa (2011), a trissomia 21, causadora da Síndrome de Down, afeta numerosas áreas do desenvolvimento físico. As alterações produzem muitos efeitos sobre o crescimento e a saúde dessas crianças. O efeito mais sério em todas as crianças afetadas é a alteração do desenvolvimento cerebral, além da existência de problemas no desenvolvimento do coração. Nesse sentido, mais de 40% das crianças apresenta problemas cardíacos no momento do nascimento ou logo em seguida (SMITH & WILSON, 1996). Entretanto, existem muitas alterações que não afetam a saúde das crianças e servem apenas para diagnosticar a Síndrome de Down.

Todas as crianças com esta síndrome possuem certas similaridades físicas, como afirmam Smith e Wilson (1996). O tono muscular apresenta hipotonia, o que não constitui um problema sério podendo desaparecer no decorrer dos anos. Além disso, a parte posterior da cabeça parece menos proeminente e a cabeça é menor, assim como o nariz, já a face, vista de perfil, parece achatada, os olhos têm uma linha ascendente e oblíqua, as orelhas são pequenas e levemente presas nos lóbulos, a boca é pequena e, por isso e pela falta de tônus muscular, a língua muitas vezes fica para fora, e os dentes são pequenos e com formas anômalas. As crianças com Síndrome de Down têm menos cáries do que aquelas sem a síndrome, mas, devido à inflamação na gengiva, perdem os dentes muito cedo. A fala acontece tardiamente e resulta numa dificuldade de articulação, mas nesses casos de dificuldade de pronúncia e desenvolvimento da linguagem, terapias específicas podem ter êxito.

Smith e Wilson (1996) ainda afirmam que as crianças com Síndrome de Down apresentam quase sempre estaturas menores do que as crianças sem a síndrome. Nesse sentido Costa (2011) diz que, ao nascer, elas possuem as mesmas medidas das crianças consideradas normais. Até os 4 anos, seu crescimento não difere muito dessas, porém, a partir dessa idade há uma diminuição no crescimento. Crianças com 15 anos têm altura de uma criança de 8 a 9 anos. Na idade adulta, os homens medem, em média, 1,52m e as mulheres 1,40m. O peso também pode apresentar alterações, podendo existir obesidade na segunda infância e na adolescência.

Segundo Costa (2011), com relação

à saúde geral na infância, de 20 a 40% dessas crianças não sobrevivem nos primeiros meses ou anos. Nota-se uma propensão à infecção nos olhos, ouvidos, aparelho respiratório. Na adolescência, o desenvolvimento sexual pode ser tardio e incompleto, sendo poucas as pessoas com Síndrome de Down que se casam. Além disso, poucas mulheres com Síndrome de Down deram à luz, e, destes casos, cerca de 50% dos filhos tiveram Síndrome de Down. Por fim, os adultos com esta Síndrome parecem envelhecer mais rápido. O processo de envelhecimento se manifesta em primeiro lugar na pele e depois na mucosa bucal, o que pode ocasionar perda prematura dos dentes. As infecções respiratórias e as enfermidades pulmonares podem gerar graves problemas nos adultos, sendo causas potenciais de mortes.

A Família e a Educação

Segundo Dias (2000), a família deve ser orientada e motivada a colaborar e participar do programa educacional, promovendo desta forma uma interação maior com a criança e incentivando a prática de tudo que a criança assimila. De acordo com Gundersen (2006, p. 28), "A qualidade da estimulação no lar e a interação dos pais com a criança se associam ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual". Dessa forma, é fundamental o aconselhamento à família, que deve considerar, sobretudo, a natureza da informação e a maneira como a pessoa é informada, com o propósito de orientá-la quanto à natureza intelectual, emocional e comportamental (DIAS, 2000).

Os pais e familiares do indivíduo com esta síndrome necessitam de informações sobre a natureza e extensão da excepcionalidade; quanto aos recursos e serviços existentes para a assistência, tratamento e educação, e quanto ao futuro que se reserva as crianças com deficiência (GUNDERSEN, 2006). No entanto, a informação puramente intelectual é notoriamente insuficiente, pois o sentimento das pessoas tem mais peso que os seus intelectos. Portanto, auxiliar os familiares requer prestar informações adequadas que permitam aliviar a ansiedade e diminuir as dúvidas (GUNDERSEN, 2006).

Ainda segundo Gundersen:

O objetivo principal é ajudar pessoas a lidar mais adequadamente com os problemas decorrentes das deficiências e no aconselhamento alguns pontos são importantes: ouvir as dúvidas e questionamentos, utilizar termos mais fáceis e que facilitem a compreensão, promover maior aceitação do problema, aconselhar a família inteira, trabalhar os sentimentos e atitudes, e facilitar a interação social da criança com necessidades especiais. (2006).

A superproteção dos pais em relação à criança pode influenciar de forma negativa no processo de desenvolvimento da mesma e normalmente estes concentram suas atenções nas deficiências da criança de modo que os fracassos recebem mais atenção que os sucessos e a criança ficam limitada nas possibilidades que promovem a independência e a interação social (DIAS, 2000).

De acordo com Mustacchi e Rozone (1990), "As habilidades de autonomia pessoal e social proporcionam melhor qualidade de vida, pois favorecem a relação, a independência, interação, satisfação pessoal e atitudes positivas".

Incluindo alunos com Síndrome de Down no Ensino Fundamental – Perfil específico para aprendizagem

Segundo Soares (2007), as crianças com Síndrome de Down não apenas levam mais tempo para se desenvolver, como também precisam de um currículo mais diluído, pois elas têm, em geral, um perfil de aprendizagem específico com pontos fortes e fracos. Nesse sentido, saber dos fatores que facilitam e inibem o aprendizado permite aos professores planejarem e levarem adiante atividades relevantes e significativas e programas de trabalho. O perfil de aprendizado característico e estilos de aprendizado de uma criança com Síndrome de Down junto com suas necessidades individuais e variações do perfil devem, portanto, ser considerados.

Fatores que facilitam o aprendizado

De acordo com Soares (2007), o que pode facilitar o aprendizado da criança com Síndrome de Down é o forte reconhecimento visual e habilidade visual de aprendizado, incluindo:

Habilidade de aprender e usar sinais, gestos e apoio visual;

Habilidade para aprender e usar a palavra escrita;

Imitação de comportamento e atitudes dos colegas e adultos;

Aprendizado com currículo prático e material e com atividades de manipulação.

Fatores que inibem o aprendizado

Segundo Soares (2007), os fatores que podem inibir o aprendizado da criança com Síndrome de Down são:

Desenvolvimento tardio de habilidades motoras, tanto finas quanto grossa;

Dificuldades de audição e visão;

Dificuldade no discurso e na linguagem;

Déficit de memória auditiva recente;

Capacidade de concentração mais curta;

Dificuldade com a consolidação e retenção de conteúdo;

Dificuldade com generalizações, pensamento abstrato e raciocínio;

Dificuldade em seguir sequências.

Inclusão Social

Segundo Alton (2007), o objetivo primordial para qualquer criança de 5 anos entrar na escola é a inclusão social, uma vez que é muito mais difícil progredir nas áreas cognitivas até que ela seja capaz de se comportar e interagir com os outros de maneira socialmente aceitável, respondendo apropriadamente ao ambiente que a cerca. Todas as crianças com Síndrome de Down se beneficiam ao se misturar com colegas com desenvolvimento típico. Muitas vezes elas ficam felizes em agir como os colegas e geralmente os usam como modelos para o comportamento social apropriado e motivação para aprender.

Este tipo de experiência social, quando existe a expectativa de que as outras crianças se comportem e consigam fazer coisas de acordo com sua faixa etária, é extremamente importante para as crianças com Síndrome de Down, que geralmente tem um mundo mais confuso e menos maduro social e emocionalmente. Mesmo assim, muitas delas precisam de ajuda adicional e apoio para aprender as regras para o comportamento social apropriado. Elas não aprendem facilmente de forma incidental e não pegam as convenções intuitivamente como seus colegas. Elas vão levar mais tempo do que seus colegas para aprender as regras. O foco principal da ajuda adicional nos primeiros anos deve ser aprender as regras do comportamento social adequado.

Com esse objetivo, Alton (2007) propõe as seguintes estratégias:

Reconhecer as principais rotinas do dia;

Aprender a participar e responder apropriadamente;

Responder a perguntas e instruções dadas oralmente;

Aprender a respeitar a vez de cada um, dividir, dar e receber;

Aprender a fazer fila;

Aprender a sentar no chão na hora da rodinha;

Aprender comportamentos apropriados;

Aprender as regras da escola e da classe, tanto as formais quanto as informais;

Trabalhar independentemente;

Trabalhar em cooperação com os outros;

Fazer e manter amizades;

Desenvolver de habilidades de autoajuda e tarefas práticas;

Tomar conta, se preocupar com os outros.

Apoio

Segundo Gundersen (2006), a maior parte dos alunos com Síndrome de Down vai precisar de apoio adicional. Porém, o tipo de apoio que a criança recebe pode ter um enorme impacto na efetivação da inclusão. A seguir, são apresentadas algumas atitudes que são esperadas do profissional de apoio de acordo com Gundersen (2006).

No que diz respeito à criança:

Aumentar o acesso ao currículo e ao desenvolvimento do aprendizado;

Garantir que a criança aprenda novas habilidades;

Ajudar a desenvolver a independência;

Ajudar a desenvolver habilidades sociais, amizades e comportamento apropriado para a idade.

No que diz respeito ao professor:

Ajudar a modificar ou adaptar tarefas planejadas pelo professor;

Dar informações mais detalhadas sobre o desempenho do aluno ao professor;

Dar oportunidade ao professor de trabalhar individualmente com uma criança com Síndrome de Down ou em grupo enquanto assume o lugar do professor.

Além dos itens citados, é muito importante que o professor de apoio seja visto como pertencendo a toda classe, oferecendo ajuda a todas as crianças que necessitarem, e não como propriedade da criança com Síndrome de Down. Desta maneira, outras crianças da classe se beneficiam com o apoio extra. Entretanto, é importante salientar que o professor nunca deve abdicar de sua responsabilidade pela criança com Síndrome de Down (SOARES, 2007).

Práticas de sala de aula

Segundo Soares (2007), muitos alunos com Síndrome de Down, assim como outros alunos com necessidades educacionais especiais, não se adaptam a algumas práti-

cas de sala de aula: aulas expositivas para a turma inteira, aprender ouvindo, e trabalho de reforço baseado em exercícios sem modificação. Portanto, os professores precisam analisar suas práticas de sala de aula e todo o ambiente de aprendizado na classe de forma que as atividades, os materiais e os grupos de alunos sejam levados em conta. Para certos propósitos, a habilidade será menos importante do que os estilos de aprender de cada aluno.

É importante, por exemplo, utilizar a motivação e a oportunidade para aprender com bons modelos que surgem quando o aluno com Síndrome de Down está trabalhando em grupo com os colegas. Estudos mostram que não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais preferem trabalhar em grupo, mas o grupo cooperativo fomenta o aprendizado (DIAS, 2000).

Conforme Soares (2007), é importante decidir quando a criança deve trabalhar:

Em atividades com toda a classe;

Em grupo ou em pares na classe;

Em grupo ou em pares numa área afastada;

Individualmente independentemente ou individualmente com o professor.

Além de decidir quando a criança deve ficar:

Sem apoio;

Com apoio dos colegas;

Com apoio do professor assistente;

Com apoio do professor da turma;

Com um Plano de Educação Individual para atingir determinadas áreas que necessitem atenção;

Com uma grade de horários visualmente atraente para que a criança entenda a estrutura do seu dia.

Avaliação em casos de crianças com deficiência

A inclusão é prevista e garantida por lei, sendo exercitada por muitos professores e instituições escolares, os quais têm oferecido vivências de sucessos e insucessos, acertos e equívocos, bem-estar e muita angústia. Tantas dúvidas e poucas certezas ocorrem não por ser uma prática inovadora em construção, mas pela natureza bastante singular do ensino, que precisa atender às especificidades de cada indivíduo.

A avaliação, como tem sido praticada, baseia-se em padrões estabelecidos para grupos, com provas em datas determinadas com o objetivo de descobrir quem aprendeu e quem não aprendeu. Nos casos de crianças com necessidades educacionais especiais temos que articular práticas com pontos de referência diferentes, ou até mesmo simplesmente, por que não avaliar.

A questão principal é trabalhar a avaliação diferenciada e com outros objetivos que não seja a promoção/retenção, isto é, a avaliação não deve ter apenas o tom de finalidade, e sim de consideração dos avanços cognitivos que o indivíduo apresenta. Ela deve fazer parte do processo de quem ensina/aprende, trazendo informações importantes tanto para o aluno como para o professor. Para este deve servir de guia para rever o planejamento ou dar continuidade ao planejado. Para o aluno, deve servir para ajudá-lo a perceber-se (habilidades ou dificuldades) e facilitar sua participação no próprio processo de escolarização.

Na prática cotidiana, as instituições de ensino estão desenvolvendo um trabalho de integração entre Educação e Saúde, auxiliando os professores na questão do lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que permite construir uma nova práxis, apresentando como base as especificidades e não o padrão. Práxis essa que nos permite visualizar também a capacidade meta cognitiva de cada aluno, com a qual contaremos posteriormente nos processos de avaliação.

Nas condições culturais em que vivemos é necessário que todos sejam preparados para a inclusão: o professor, a equipe pedagógica e funcional da escola, os alunos do grupo classe e suas famílias, além do aluno a ser incluído e seus familiares. A avaliação do aluno incluso não deve ter como parâmetro algum padrão para determinados grupos; a referência será o próprio aluno, cujas especificidades determinaram os objetivos priorizados pelo professor. Mais ainda, é necessário construir a ideia de que conviver com as diferenças é uma possibilidade de enriquecimento para todos. A inclusão só se constitui quando se trabalha com a diversidade.

Considerações Finais

A estimulação das pessoas com necessidades educacionais especiais na fase inicial da vida é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, e minimiza as ocorrências de déficits de linguagem na primeira infância, que poderão trazer sérias consequências futuras, pois no período da primeira infância, o cérebro humano é altamente flexível.

A educação especial é determinante no processo de estimulação inicial e cabe ao professor de turmas especiais trabalharem suas crianças, desenvolvendo suas capacidades de praticarem atividades diárias, participarem das atividades familiares, desenvol-

verem seu direito de cidadania e até mesmo desenvolver uma atividade profissional.

A importância da estimulação se dá pela grande necessidade da criança de vivenciar experiências que permitirão seu desenvolvimento, respeitando suas deficiências e explorando suas habilidades. Esse estudo permite aos familiares aumentarem suas possibilidades de observação e intervenção, objetivando aprimorar a aprendizagem de seus filhos, que são crianças especiais, que têm dificuldades como qualquer outra pessoa e são também crianças capazes de vencer suas dificuldades e se desenvolverem.

O indivíduo com necessidades educativas especiais vive num estado constante de ajustamento, pois sua vida é pautada por uma contínua busca do aprender, aspirando, como toda pessoa, a fazer algo que lhe dê a sensação de realização. Por esta situação, ele tem o mesmo valor como pessoa e certa capacidade de autorrealização que lhe possibilita atingir o limite máximo de sua potencialidade.

Os profissionais da educação estando envolvidos com o processo de inclusão levam propostas que tem por objetivo trabalhar o processo inclusivo em todos os aspectos, nascendo assim, uma consciência de cidadania.

Quando nós, como seres humanos, estivermos dispostos a encarar este indivíduo não como diferente, mas sim como alguém que tem tanto direito como nós temos de ocupar o seu espaço social, seremos capazes de desenvolver a apreciação pela diversidade individual numa educação multicultural.

Referências Bibliográficas

ALTON, S. Incluindo alunos com Síndrome de Down no Ensino

Fundamental. In: Down's Syndrome Association. Tradução de Patrícia Almeida.

Inglaterra: Ministério da Educação Britânico, 2007.

AUGUSTO, M. I. C. As possibilidades de estimulação de portadores da síndrome de Down em musicoterapia. Acesso em 17 jun. 2023.

COSTA, C. L. M. S. Benefícios da estimulação precoce com o uso da música na Síndrome de Down. Monografia (Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação na especificidade de Educação Especial e Inclusão). Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER. Curitiba-PR, 2011.

DIAS, C. Construindo o caminho – Um desafio aos limites da Síndrome de Down.

São Paulo: Augustus, 2000.

GUNDERSEN, K. S. Criança e Síndrome de Down: Guia para pais e professores.

Porto Alegre: Artmed, 2006.

MUSTACCHI, Z.; ROZONE, G. Síndrome de Down: Aspectos Clínicos e

Odontológicos. São Paulo. 1990.

SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de down. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 9, n. 1, p. 57-78, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v09n01/v09n01a07.pdf. Acesso em 05 mai. 2023.

SCHWARTZAN, J. S. Síndrome de Down. São Paulo: Mackenzie, 2000.

SILVA, R. N. A. A educação especial da criança com Síndrome de Down. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx07.htm>. Acesso em 17 jun. 2023.

SIQUEIRA, D. P. Inclusão da Pessoa Portadora de Síndrome de Down através da Educação. São Paulo: FTD, 2000.

SMITH, D.; WILSON, A. El niño com Síndrome de Down. Buenos Aires: Panamericana, 1996.

SOARES, L. S. D. Síndrome de Down – Exercícios de Alfabetização e de Discalculia. São Paulo: Revinter, 2007.

AFETIVIDADE E EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREIA CRISTIANE QUINA

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre a importância da empatia e da afetividade e dos vínculos afetivos como fator predominante para a aprendizagem de crianças. Para alicerçar e fundamentar a importância deste trabalho, buscamos informações nas referências teóricas baseadas nas ideias de Gabriel Chalita e Eugênio Cunha. Da mesma forma, as contribuições de Wallon, Vygotsky e de Piaget foram importantes para caracterizar um professor com olhar afetivo, e que se preocupa com a aprendizagem e seus alunos e, ao mesmo tempo, com a qualidade dessa aprendizagem, que deve ser significativa para o aluno, onde ele possa trazer suas experiências, fazer trocas, interagir, enfim estabelecer vínculos. A partir deste trabalho podemos perceber e constatar porque é importante que se tenha, na escola, uma educação pautada por afetos e também um educador compromissado, competente e afetivo.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Empatia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo destina-se a dissertar sobre o tema a importância da empatia e da afetividade na relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo investiga a influência que a empatia e a afetividade exercem na relação professor e aluno e no processo de ensino e aprendizagem. Objetiva uma melhor compreensão do que vem a ser educação, ensino, aprendizagem significativa e influência das emoções na sala de aula. Pretendeu-se por meio de pesquisas bibliográficas, compreender algumas especificidades deste tema e também aspectos conceituais sobre a educação, o ensinar e o aprender com significado.

Esta pesquisa procura resgatar os significados originais do conceito de aprendizagem significativa que é rotineiramente utilizado, porém, com frequência, sem saber o que significa. E, além disso, revelou-se a questão da empatia na relação professor e aluno e até que ponto ela influencia no processo de ensino e aprendizagem?

opção pelo estudo neste tema deve-se ao fato de analisar-se a falta de interesse das partes na sala de aula e os conflitos nesta relação que se tornaram rotineiros desde essa fase da vida, e consequentemente quando adulto não será diferente se atitudes não forem administradas. O estudo justifica-se por discorrer sobre um tema que é fundamental e que constitui todo o processo ensino – aprendizagem.

Portanto, este artigo tem o propósito de apresentar com perspicácia teorias de grandes educadores brasileiros, que comprova a importância e o incentivo ao bom relacionamento em sala de aula.

O objetivo geral foi compreender de que maneira o bom relacionamento entre professor e aluno pode favorecer o processo de construção do ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos procuraram identificar práticas notórias de incentivo ao hábito de estudo; analisar os principais motivos que desgastam a relação professor e aluno e elencar soluções para solucioná-las e proporcionar mais incentivo à busca de estratégias diferenciadas e de forma dinâmica, visando o resgate de um bom relacionamento em sala de aula.

O processo desse método de pesquisa será aplicado através pesquisa bibliográfica, sobre a maneira de como os pais, professores incentivam os alunos e se incentivam para o hábito dos estudos dentro e fora da sala de aula e de que maneira as situações de conflitos são solucionadas.

AFETIVIDADE E EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

partir de diversos estudos, como os de Coll (1994 e 2000); Brenelli (2000), Rego (2000), etc. envolvendo interações sociais; relações interpessoais e outras terminologias similares, que enfatizam a importância do outro para o processo de apropriação do conhecimento, grande parte destes tem dado ênfase aos fatores afetivos como essenciais para o desenvolvimento humano. No entanto, existem certas dificuldades, divergências e confusões quanto a conceituação do que vem a ser afetividade, afeto, emoção e sentimento. Portanto, iniciaremos com conceitos sistemáticos e posteriormente com outros mais distintos conforme alguns teóricos a serem evidenciados.

Libâneo (1994) coloca os aspectos cognoscitivos e sócios emocionais da interação professores – aluno, onde dentro dos vínculos afetivos é importante que: “a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula”. (p.251)

Segundo Piaget (1974 apud Brenelli, 2002): “Os aspectos afetivos e cognitivos da ação são indissociáveis, irredutíveis e complementares (...) todo comportamento humano envolve inteligência e afetividade” (p.p 106

e 107).

Para este autor (1988 apud Brenelli ,2000, p. 105), no processo construtivo do desenvolvimento humano destaca três tipos de funções: "as funções do conhecimento, representação e da afetividade (...) as funções afetivas dizem respeito à necessidade de expressão e sua finalidade". Souza (2002, p. 33), afirma que a conceituação de Piaget é polêmica quando o mesmo expressa que:

A afetividade é uma correspondência entre as evoluções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos... A afetividade está indissociavelmente ligada a inteligência e se manifesta nas ações e condutas dos indivíduos, sendo responsável pelo rumo que as ações a tomam em direção aos objetos.

Outro posicionamento de Piaget (apud La Taille, 1992, p.65) e que: "A afetividade é comumente interpretada como uma "energia", portanto, como algo que impulsiona as ações... a afetividade é a mola propulsora das ações e a Razão está a seu serviço". Este mesmo autor segundo La Taille (1992. p, 73), identificou duas morais: "Na primeira, identifica afetos básicos como medo e amor. Na segunda, contudo, desaparecem referências a afeto, permanecendo apenas a noção de necessidade, produto genuíno da razão.". Tal postulado para o teórico La Taille (1992, p. 73) parece incompleto e insuficiente e faz a seguinte inquirição: "como a afetividade torna o respeito mútuo possível de ser seguido na prática?".

Segundo Vygotsky (1998, apud Leite e Tassoni, 2002, p. 121), afeto (emoção) e cognição estão intimamente ligados, assim:

A manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Van Deer Veer e Valsiner (1996, apud Leite e Tassoni, 2002, p.p 121 e 122), colocam que:

Vygotsky tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância por seu ambiente cultural e social.

Oliveira (1992), analisando os trabalhos de Vygotsky também, enfatizou que o mesmo propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetivas e cognitiva do funcionamento psicológico. Na verdade, Vygotsky não entende a afetividade separada dos aspectos intelectuais e sim como parte de uma mesma unidade. No processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos (Tassoni, 2000)

Segundo Wallon (1968, apud Santos, 2003), as emoções, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. E este mesmo autor (1968, apud Galvão, 1999, p.04) entende as emoções como:

Um tipo particular de manifestação afetiva que se diferencia de outras por alguns traços... O emocional pode ser visto pelo outro, ele é perceptível. Em geral as manifestações afetivas são acompanhadas por alguma transformação, no próprio corpo da pessoa, ou, como se refere Wallon, em seu sistema neurovegetativo.

No entanto, Leite e Tassoni (2002), analisando o posicionamento de Wallon, defendem o seguinte: "A afetividade correspondente a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos". De acordo com Wallon (apud Dantas, 1992):

A afetividade é também uma fase do desenvolvimento, mais arcaica. O ser humano foi logo que saiu da a vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturados, com o predomínio da primeira... ao longo do trajeto, elas alteram preponderância, e a afetividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensóriomotora necessário à exploração da realidade. (p.91).

Portanto, a conceituação de afetividade a qual atribuirei neste trabalho é a de Tassoni (2000) e Leite e Tassoni (2002), por ser uma concepção mais ampla, o que significa o envolvimento de uma série ainda maior de manifestações, permeando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). Tais manifestações são colocadas com as vivências dos sujeitos, bem como as formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas, onde afetividade constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento.

Assim, toda vez que mencionar o termo afetividade não estou tão somente falando de carinho do professor que a passa a mão na cabeça do aluno; amor, fraternal, paternal ou materno; elogios; atenção e etc., mas, também uma gama de fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem para que este seja realmente significativo.

A afetividade na escola

A educação escolar é uma das muitas atividades sócias educativas desenvolvidas em nossa sociedade com a finalidade de desenvolver no aluno as qualidades pessoais aspiradas pela mesma. Assim, é necessário

que os saberes socioculturais acumulados pelas gerações sejam transmitidos aos alunos, e a forma como tais conhecimentos são repassados são de grande importância para o processo ensino-aprendizagem. Portanto, a escola é uma instituição construída especialmente com o intuito de socializar conhecimentos. Para Coll (1994, p. 53):

As sociedades ocidentais que alcançaram certo grau de desenvolvimento científico e tecnológico decidem criar instituições especificamente educativas com o fim de promover sistematicamente o desenvolvimento e a socialização dos seus membros mais jovens.

E dentro desta instituição educativa, temos a figura do Professor (a) que é a pessoa responsável pela mediação do conhecimento, de forma que seja percebido pelos alunos como alguém confiante e que seja confiável dentro de uma relação social que se estabeleça dentro de sala de aula. Segundo Antunes (2002, p. 33), um dos pontos essenciais para a progressão dos alunos é: "Construir, progressivamente, um clima de relacionamento objetivo com os alunos, fazendo com que os mesmos descubram em seu professor um efetivo ajudante, dispondo a fazê-lo a caminhar com eficiência e segurança".

De acordo com Santos (2003) e Galvão (1999), o teórico francês Henri Wallon (1879-1962), atuante na área educacional, a qual propunha ideias para uma reformulação no sistema educacional francês tal que possibilitasse uma formação integral de forma intelectual, afetiva e social aos alunos, foi o percussor de um ensino que além de considerar a presença física da criança, também levou em consideração suas emoções dentro da sala de aula, Fator este que considerava de suma importância para o desenvolvimento do aluno fazendo com que os mesmos possam exteriorizar seus desejos e as suas vontades.

Ao serem indagados sobre o que faz com que o professor seja bom, muitos alunos insistem em mencionar os aspectos afetivos, onde o professor é uma pessoa compreensiva, sabedora das dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Portanto, procura formas de viabilizar soluções para os problemas levantados. Os alunos sem sombra de dúvidas preferem os professores que estejam mais próximos, que acreditem e valorizem a capacidade de seus alunos de forma que realmente influenciem substancialmente na aprendizagem de seus alunos.

Segundo cunha (1991, p.147), em seu trabalho algumas das características dos melhores professores apontados pelos alunos são:

Torna as aulas agradáveis e atraentes;

Estimula a participação do aluno;

Sabe se expressas de forma que todos entendam;

Induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa;

Procura formas inovadoras de desenvolver as aulas; - Faz o aluno participar do ensino, etc.

Por que razão, Tassoni (2000, p. 01), postula que o ensino e a aprendizagem se realizam quando se efetiva vínculos entre as pessoas desde o âmbito familiar. E é bastante enfática quando diz: "Portanto é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustentam a etapa inicial do processo de aprendizagem". Já Piaget (1988 apud Brenelli, 2000, embora faça uma separação das funções do conhecimento, representação e afetividade bases do processo construtivo), apresenta a afetividade como indissociável das demais funções. Este mesmo autor (1974 apud Brenelli, 2000, p.

106), descreve que: "Os aspectos afetivos e cognitivos da ação indissociáveis, irredutíveis e complementares".

Segundo Morales (2003, p.33), algumas pesquisas e estudos que permitiram fazer um levantamento das características de um professor ideal (bom) na concepção dos alunos são notórios observarmos duas grandes categorias: a primeira está relacionada com a competência do professor, ou seja, a forma como este ensina e administra sua classe, e a segunda, a maneira de relacionamento do professor com seus alunos, mostrando-se compreensível, paciente e estando disponível para ajudá-los etc. Assim o autor esclarece que: "O bom professor sabe dar segurança, é próximo e familiar, é sensível as necessidades dos alunos, da ajuda extra, não discriminam, auxilia os que vão pior, é humilde e reconhece os próprios equívocos".

Dentro da sala de aula, para que haja aprendizagem é necessário que haja interação social do tipo professor – aluno; aluno – aluno e nessas relações é imprescindível que haja afetividade envolvendo os sujeitos participantes da ação ensino – aprendizagem. Os seres humanos possuem uma peculiaridade que é o lado sentimental que permeia todo o seu desenvolvimento, fazendo com que o homem crie uma certa dependência afetiva, ou seja, necessita de outro para ajudá-lo a desenvolver habilidades que ainda na proximidade dos sujeitos que se opera desde o nascimento nos primeiros contatos com seus familiares. Esses contatos desenvolverão nos sujeitos características emocionais e afetivas que vão desde a responsabilidade de transmitir a "educação do lar", as normas sociais e os contextos culturais. E para que haja esse relacionamento é preciso que haja um canal de comunicação entre o sujeito e esse canal é a base da apropriação do objeto. Por sua

vez Tassoni (2000, p. 03), a partir os teóricos Vygotsky e Wallon, expõem que:

A afetividade que se manifesta na relação professor – aluno constitui elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objetivo de conhecimento, a partir e das experiências vividas.

Para que haja aprendizagem é necessária uma interação social, e a forma como se dá essa interação é outro fator interessante a ser estudado, portanto, a forma como o professor fala, age, reage, se posiciona afeta diretamente ao aluno o qual é peça fundamental no processo ensino – aprendizagem. Nas considerações da Tassoni (2000, p. 06): "quanto melhores forem às condições de se cultivarem sentimentos como estes, mais consistentes e profundos serão os relacionamentos, promovendo uma aprendizagem significativa."

Então, o professor que conseguir estabelecer vínculos afetivos com seus alunos através da sua competência, habilidade, valores, compreensão, versatilidade, criatividade, comunicabilidade, promovendo climas agradáveis, obterá êxitos no processo ensino – aprendizagem. Para tal, deve ter cuidado de ter os objetivos bastante claros.

É necessário estabelecer, portanto, que nem sempre há um entendimento passivo entre professor e alunos, e que a relação de afetividade nem sempre é do tipo pacata. O professor possui embasamento, na qual é a base de sua docência, enquanto que o aluno também possui seus conhecimentos prévios. Libâneo (1994) esclarece que o professor exerce uma autoridade proveniente de suas qualidades morais e técnicas, enquanto que o aluno tem autonomia (individualidade e liberdade). Para o autor:

A autoridade do professor e a autonomia dos alunos são realidades aparentemente contraditórias, mas de fato, complementares e que do ponto de vista das relações entre autoridade e autonomia, a interação professora alunos não está livre de conflitos ou deformações. (P. 251 e 252).

O certo é que numa análise mais apurada, será esclarecido que nas relações sócio – afetivas entre professor – alunos e aluno, existem outras emoções tidas como afetivas, portanto, também fazem parte desse processo, embora não sejam claramente observadas nos estudos até hoje realizados. Por isso precisariam ser melhores verificadas para a compreensão dessa relação complexa.

CONCLUSÃO

Quando se fala em afetividade logo nos vem à mente a ideia de uma relação do tipo harmônica, sem conflitos, posto que pensamos em interagir numa relação paritária, onde chega-se a determinadores da forma mais elementar possível. Mas as interações sociais não ocorrem somente harmonicamente, as diferenças devem ser evidenciadas para que não haja a visão parcial e unitária deste processo. Saber como se dá o relacionamento dos seres humanos com seus pares e principalmente das crianças com os adultos (pais – filhos, professores – alunos) é de grande importância. Pois, é justamente com os pais e professores que as crianças adquirem parcelas significativas dos conhecimentos socioculturais acumulados pela sociedade na qual estão inseridos. Logo, esse processo de aquisição do conhecimento através de instrumentos mediadores nortearão o desenvolvimento e a evolução dos seres humanos dentro de uma sociedade extremamente complexa.

Os pais têm responsabilidade de inserir os passos educativos por serem os primeiros a terem contato com as crianças onde num relacionamento afetivo e gerenciamento transmissor, repassam inúmeras atividades de cunho familiar, não isolados das atividades sociais, da qual todas as outras são emanadas. Por exemplo, os pais que educam seus filhos, também passarão pelo mesmo processo, embora, com o passar dos tempos haja as transformações culturais, familiares, religiosas, etc. através da própria evolução secular. Vale ressaltar que as transformações e evoluções não se dão de formas radicalizadas ou reprimidas e sim ao longo do decorrer do tempo, e que também, certos conhecimentos culturais, tradições e costumes perpetuam-se, solidificando em outros grupos, enquanto que outros são aperfeiçoados e novos, criados pela necessidade emergente da sociedade contemporânea.

Dentro da sociedade, os saberes desenvolvidos e sistematizados também devem ser transmitidos às futuras gerações e após os primeiros atos educativos com os pais, as crianças devem aprender os conhecimentos sistematizados através do microssistema escolar, desenvolvidos justamente para essa finalidade e responsabilizando-se pela socialização da cultura. Isso não significa propriamente que a figura dos pais se torne desnecessária, posto que a escola assume a função dessa educação, mas sim, que ambas instituições se completem dentro do ensino aprendizagem.

Assim como os pais, os professores são figuras responsabilizadas pela aquisição de conhecimentos do educando. Dessa maneira, o professor é a figura intelectual que acumula uma gama de conhecimentos a ser socializado, um facilitador, mediador e interventor dentro da atividade a ser desenvolvida com os alunos nas afetividades e relações estabelecidas em sala de aula.

Esse contato possibilita ao professor mediatizar a internalização do conhecimento

junto ao discente e como no convívio com os pais, as relações que se estabelecem nesse ambiente condicionam ao aluno introspecção certas atitudes certas atitudes e valores, que vão caracterizar sua pessoa em momentos futuros.

Nessa relação, é através da afetividade e da interação social dentro da sala de aula que os saberes socioculturais são transmitidos através da própria interação desenvolvida pelos indivíduos presentes. Interações que são marcadas pelas relações afetivas que se mostram muito importante para as práticas sociais historicamente acumuladas pela cultura humana. Esse ciclo faz com que os membros mais incipientes dessa relação, internalizam a cultura para o seu desenvolvimento intelectual, que reflita no meio social em que está inserido.

Este estudo demonstrou que essas relações de afetividade na escola são essenciais, pois através desse convívio a dinâmica da sala da aula vai sendo estabelecida. O professor passa a ter a visão do aluno, conhecendo-o e interferindo no seu desenvolvimento durante o contato que passa a existir diariamente no caso da educação infantil. Dentre esses fatores, há ainda a expectativa que o professor cria quando inicia seu trabalho e a desenvolve ao longo das atividades que realiza com seus alunos.

Esta é uma situação real nas salas de aulas, em que o professor passa a enxergar os discentes sob vários ângulos. O aluno por sua vez ao demonstrar uma boa capacidade cognitiva para o ano em exercício tem melhor atenção de seu mestre, enquanto que os alunos, considerados menos inteligentes, tendem a não agradar o professor, que os exclui da aprendizagem requerida. Correlacionado a esta reação, resguarda-se o comportamento do professor que vai refletir diretamente no conjunto da sala de aula.

Por outro lado, os alunos quando percebem as expectativas que os professores têm de sua pessoa e o comportamento característico desse profissional em sala de aula acreditam ter o poder de dinamizar esse processo, pois é comum nas salas de aulas, professores serem sobrepujados pelos alunos, quando não tomam a iniciativa para a docência, visto que esse típico educador, não planeja e já tem conceito prévio dos alunos, acreditando que estes não estejam acessíveis ao aprendizado.

Verificando o lado afetivo, muitos educadores têm acreditado que a afetividade é um estimulo ao desenvolvimento da aprendizagem, percebendo que os laços afetivos devem acompanhar diariamente a relação entre os pares que cada docente compreende esse conceito de maneira diferenciada, mas com o objetivo de instigar e favorecer a construção do conhecimento num sentimento de segurança e possibilitando, conforme o estudo, a afetividade fundamental para o ensino aprendizagem que é sua própria interação, permeada pelos laços afetivos.

Por isso, a afetividade condiciona o despertar de uma satisfação e participação nas aulas, onde num processo alegre e motivador ambos os indivíduos têm interesses em cultivá-la. Leite (2002, p.p 135 - 136) percebe que "A afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelece entre os alunos e conteúdos escolares". Visto dessa maneira, a afetividade é um fator preponderante nesse relacionamento, energizando à docência, despertando na criança interesse pela aprendizagem e numa mediação emancipatória, protagoniza ações educativas que refletem na autoestima do próprio aluno e sua valorização na produção do conhecimento.

Devido a essa constante prática, muitos alunos acreditam aprender de maneira igual, considerando que o relacionamento com seu educador é apenas bom, refletindo em muitos educandários na reprovação e dependência dos componentes curriculares, ajustando a política educacional que não contribui para a formação das crianças, tanto no lado afetivo, quanto o cognitivo, retraindo a esperança de uma vida melhor, por mais que muitos educadores compreenda a importância da afetividade para o ensino aprendizagem os laços afetivos, vêm perdendo espaço nas salas de aulas, por serem incompreendidos e convertidos em apenas atos carinhosos, não obtendo a importância necessária para sua utilização nas relações de afetividade estabelecidas.

REFERÊNCIAS

AZZI e SILVA. Leitura de Psicologia para Formação de Professores. In, Lucila Dihel Tolaine et AL. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

BRENELLI, Rosely Palerma. Leituras de Psicologia para Formação de Professores. In. FINI Lucila Dihel Toaine, SISTO, Fernandes; OLIVEIRA, Gislene. Petrópolis/SP: Vozes, 2000.

CODO, Wanderley e Vasquez Menezes. O que é Burnout. In Codo, Wanderley (org.) Educação: Caminho e Trabalho. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. Repensando a Didática. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; LOPES, Antônio Osima. Campinas/SP: Papirus, 199.

DELGADO, Evaldo Inácio. Políticas educacionais em crise e a prática docente. Canoas, 2005

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Campo Grande – MS, 1990.

FERNANDES, Evaristo V. Psicologia da Educação Escolar Moderna. Edipanta, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos, Didática: Coleção Magistério 2º Grau Série Formação do Professor, São Paulo: Cortez, 1994.

MORALES, Pedro. A Relação Professor Aluno: O que é? O que faz? São Paulo: Loiola, 2003.

OLIVEIRA, M.S. Interação Verbal e Construção de Conhecimento por Dias de Criança: Uma Análise Segundo a Concepção Boeschiana de Valor Real e Valor Visado. Tese de Doutorado, São Paulo: 2002.

POLENZ, Cacilda Maria Zorzo. Pedagogia em Conexão. Canoas: Ulbra, 2004.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2001.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL V.I. Introdução. Brasília, 1998.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky. Uma Perspectiva Histórica Cultural da Educação. 2ª Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2001.

REGO, Tereza C.R. A Origem da Singularidade do ser Humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da Perspectiva de Vygotsky: Dissertação de Mestrado, USP: 1994.

SALVADOR, Cezar Coll. Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento, Porto Alegre: Artmed, 1994.

LA TAILLE, Yves de i Piaget, VYGOTSKY, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão, São Paulo: Summus, 1992.

SILVA, Jair Militão Da. A autonomia da escola pública. 6ª edição, Campinas, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor Aluno. Dissertação de Mestrado. UNICAP. Campinas/SP: 2000.

TUDGE, Jonathan. Vygotsky e Educação: Implicações Pedagógicas da Psicologia sócia histórica. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ARTES VISUAIS: SUA IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO

ANDRESSA LIMA LUNA

RESUMO

A pesquisa realizada apresenta a contribuição das Artes Visuais para todos. Entendemos que ela sempre foi fundamental para a vida do homem, desde os tempos mais antigos, encontram- se registros que comprovam que o ser humano a usava como ferramenta de comunicação, de demonstrar vontades, registrar os momentos do dia a dia, suas conquistas e como forma de entretenimento. Ter acesso a ela desde sempre como parte importante de nossa formação e aprendizagem se faz necessário. Ao logo dos anos a Arte foi se expandindo e conquistando novos modelos e espaços. Traçando sua história notaremos a evolução que teve com o passar dos séculos e de como hoje em dia é parte indispensável de nossas vidas.

Palavras Chave: artes visuais, aprendizagem e expressão.

INTRODUÇÃO

As Artes Visuais são de suma importância para todos. Acreditamos que pela Arte, podemos nos expressar, aprender e desenvolver diferentes habilidades e competências, tendo assim nossa aprendizagem ampliada. Por meio das Artes, conseguimos expor nossas ideias, imaginações, histórias, sentimentos e expressões, além de conhecer mundos diferentes, aumentando nossos conhecimentos.

Desde os tempos mais remotos, o homem sempre utilizou a Arte para mostrar seu cotidiano, se entreter, demonstrar sua cultura, se divertir. Por meio de Artes encontradas, vemos que isso já era realizado há muito tempo antes da grande evolução que a Arte sofreu nos últimos anos, de como foi se tornando notória e de como veio para somar como ferramentas de diversão, habilidades e profissões.

Entendemos que as Artes em suas diferentes modalidades, são fundamentais porque auxiliam nosso desenvolvimento, devem ser um recurso para nossa formação desde a infância. Não devemos vê-la apenas como um passatempo, mas como algo que garanta que tenhamos experiências e vivências onde contribuam para a aprendizagem.

Desde a infância, é interessante que as crianças possam ter estímulos vindos da parte dos adultos ou professores, para que aprendam a explorarem suas criações, que tenham ofertadas formas de criar e recriar a Arte, visto ela ser uma linguagem fundamental para a expressão.

Uma vez que temos as Artes inseridas em vários campos da nossa vida, podemos explorá-las de diversas maneiras, a termos presentes nos entretenimentos, comunicações e profissões. Acreditamos que é interessante todos terem acesso aos diferentes tipos de Arte para a contribuição da cultura, valores, saberes, curiosidade e o descobrimento para com o novo.

DESENVOLVIMENTO

Por meio das Artes Visuais, podemos expressar emoções e sentimentos como alegria, tristeza, desejos, mostrar para os outros a nossa cultura, contar história e se comunicar. Mediante ela, demonstramos comunicação, identidade e personalidade. Não é de hoje que o homem usa a Arte para tais fins.

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

O caminho percorrido pela Arte através dos tempos é muito complexo, pois acompanha todo o desenvolvimento do ser humano e com o passar dos anos ela foi evoluindo, mas nunca deixou de traduzir a história da humanidade. Desde há muito tempo a Arte está inserida ao nosso redor, podemos vê-la na literatura, arquitetura, cultura etc. Vamos analisar um pouco o percurso da história da Arte para que possamos ver a importância dela em nosso cotidiano e sua evolução com o passar das décadas.

1.1 HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL

Em nosso país, a Arte deu início bem antes da colonização. As primeiras formas artísticas ocorreram antes de os portugueses chegarem ao Brasil. Uma das obras bem conhecidas que temos como relíquia são as que pertencem ao Parque Nacional Serra da Capivara. Encontramos lá um museu a céu aberto, as rochas possuem desenhos que testemunham a presença de humanos e estudos datam que tais obras de artes são de 50 mil anos atrás, fazendo com que esses registros sejam os mais antigos encontrados na América. Essas pinturas são um exemplo de que o homem já sente há muito tempo a ne-

cessidade de se expressar por meio da Arte, encontramos desenhos que mostram nossos antepassados registrando os feitos dos dias, como dependiam totalmente da caça de animais para a sobrevivência, era isso que eles desenhavam nas rochas.





Pinturas

rupestres encontradas no Parque Nacional da Serra da Capivara

No estado de Minas Gerais, há registros da arte rupestre que são destacados em raros desenhos em formas geométricas, estudos revelam que são de 2.000 e 10.000 anos atrás. Obras encontradas dos mais diversos materiais como, ossos, argila, pedras e chifres, esses recursos eram usados em possíveis cerimônias, mostrando assim que esse homens tinham preocupação com a estética.

Obras indígenas também foram encontradas em nosso país na região amazônica. Eram produzidos objetos de enfeites e cerâmica, se destacando os vasos antropomorfos e zoomorfos, e as estatuetas de terracota.





Cerâmicas Santarém encontramos no Museu Nacional

Na região do Rio Tapajós, nasceu essa cultura chamada Santarém, tornou-se conhecida por ter um estilo peculiar. Desde o século 19, viajantes e naturalistas a descrevem como composições elaboradas, tendo uma profusão de apêndices de animais da floresta tropical. As estatuetas também ganham destaque pelo naturalismo das representações do homem, permitindo que emblemas de prestígio e posições sociais sejam identificados. Apesar dos estudos, pouco ainda se sabe sobre essa cultura pois ainda é recente as pesquisas que estão sendo desenvolvidas de alguns para cá. As peças que foram encontradas, hoje pertencem a museus e essas foram encontradas em escavações em sítios arqueológicos. Mesmo não sabendo muito sobre tais artes encontradas, elas não deixam de ser parte fundamental da história da Arte, mostrando assim que desde muito tempo atrás, o homem a usa para testemunhar suas práticas sociais, formas de construção do corpo e concepções cosmológicas.

Estudos indicam que a construção dessas obras eram realizadas por artesãos específicos, os apliques eram colocados um a um, a cerâmica em seus desenhos oferecem informações sobre o dia a dia dos seus construtores, o material utilizado é feito com argila e cauxi e uma esponja de rio, deixando assim uma mistura leve como a porcelana.

Após o a chegada dos portugueses ao Brasil, nosso país sofreu várias influências. Holandeses influenciaram a arte no estado do Pernambuco, africanos que chegaram serviram como referência para a cultura brasileira como na música, dança comidas típicas e etc. Com o passar das décadas o Brasil foi recebendo mudando sua forma de se expressar, adquirindo novas formas de fazer e criar cultura. Um dos outros estilos que nosso país se rendeu a ter como tendência é o estilo Barroco, do qual teve destaque na arquitetura, escultura, pintura e literatura. Um dos artistas que tem destaque nesse estilo é o conhecido Aleijadinho. Suas obras na maioria retratam a religiosidade, as imagens sacras que ele fez tem suas características com cores, leveza, simplicidade de dinamismo. Até hoje suas obras são famosas e notórias, no estado de Minas Gerais, diversas cidades tem a riqueza de suas obras expostas, Ouro Preto, Mariana, Congonhas são algumas delas. Dentre suas obras, talvez a mais icônica é a denominada Os doze profetas. Na arquitetura temos os doze homens como se tivessem a proteger o Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, que fica na cidade de Congonhas.



Os doze profetas, 1805. Arquitetura que hoje está na lista de Patrimônio Mundial da Unesco.

O Barraco que era ligado ao catolicismo, possuía em suas características linguagem dramática, racionalismo, exagero e rebuscamento, uso de figuras de linguagens, união do religioso e do profano, arte dualista, jogo de contrastes, valorização dos detalhes, cultismo e conceptismo.

Com o passar dos anos, as Artes foram criando novos dimensões se tornando cada dia mais abrangente. No início do século XX, tivemos o Modernismo Brasileiro, que também teve sua influência vinda da Europa. Seu marco ocorreu na Semana de Arte Moderna, no ano de 1922, mostrando novas ideias e modelos. O Modernismo teve como suas características, libertação estética, ruptura do tradicionalismo, experimentações artísticas, liberdade formal por meio de versos livres, abandono das formas fixas, ausência de pontuação, linguagem com humor e valorização do cotidiano. Um dos artistas que se destacaram nessa época foi Mário de Andrade, que era escritor, poeta, musicólogo, fotógrafo, e além disso, outras atividades relacionadas as Artes. Dentre suas obras muito conhecidas, podemos citar Macunaíma.

1.2 Arte Contemporânea no Brasil

À partir da década de 50 que a Arte ganha novos materiais, se tornando mais pontuais tais recursos. No ano de 1951, a primeira edição da Bienal foi realizada, tendo como juri Ciccilo Matarazzo, que tinha incumbência de selecionar as obras que se enquadravam em categorias, que eram pinturas, gravuras e desenhos. Abraham Palatnik apresenta então um objeto que ela chamava que fazia pintura com luzes, mas que depois foi renomeado por Mário Pedrosa como objeto cine cromático. O júri que avaliava as obras, decidiu que esse objeto não se enquadrava no que elas estavam procurando. Mas aconteceu que em um dos ambientes da exposição, faltava uma obra para ser exposta, então decidiram chamar Abraham e sua obra foi colocada nesse espaço. O único objeto diferente dos "padrões que não tinha as características formais, era esse, que foi montado com fios, transformadores, correntes. Palatniki foi o primeiro a trazer uma manifestação com forma nova para o mundo artístico, sendo um percursor. Diante desse ocorrido, muitos pegaram seu exemplo e começam a sair do tradicional e buscar a inclusão de novos materiais e novos conceitos.



Aparelho cinemocramático na Bienal de 1951.

Por meio desse breve relato da história da Arte, podemos notar que o homem sempre usou as Artes para se expressar, por meio dela, consegue demostrar seus sentimentos, mostrar seu dia a dia, se entreter e demonstrar sua cultura.

2.1 A ARTE COMO FORMA DE EXPRESSÃO

Entendemos que as Artes Visuias desde o início de sua trajetória, serviu para o homem como forma de ele demonstrar seus sentimentos, conseguimos falar, a transformando em uma ferramenta que se tornou com o passar dos anos fundamental para o nosso dia a dia. Nossos pensamentos, críticas, emoções, alegrias, são faladas por meio da Arte.

Hoje contamos com um leque grande de recursos para demonstrá-las, poesias, dança, teatro e literatura. Muitas pessoas em todo o mundo encontraram na Arte a melhor forma para se expressarem e manifestarem ideias, projetos e obras pessoais.

Devemos entender que todos são capazes de representar, dançar, pintar, escrever um livro ou uma poesia e pintar ou desenhar um quadro. O incentivo e a importância que damos para as pessoas que se interessam nessas Artes são fundamentais para que essas cresçam. Vamos analisar algumas formas que são utilizadas hoje em dia para os artistas se expressarem e que foi crescendo ao longo dos tempos.

Música: arte que combina sons, através do ritmo, harmonia e melodia, os artistas fazer suas canções, se construindo assim vários estilos, rock, sertanejo, jazz, dentre outros.

Dança: uma das demonstrações de Arte mais antigas na história do homem, já era realizada em cerimônias bem antigas para se conectar com o Divino. Hoje em dia a encontramos de diferentes formas.

Pintura: os primeiros desenhos são encontrados nas paredes das cavernas e com o passar dos séculos foi tendo maior notoriedade e diversidade.

Escultura: peças que são feitas com os mais diversos materiais como gesso, madeira, ferro, plástico, argila, vidro, etc.

Teatro: teve origem na Grécia Antiga, apresentações com personagens que contam histórias do cotidiano.

Literatura: arte em que a imaginação e a palavra têm igual peso.

Cinema: conhecida como a sétima arte, tal linguagem surgiu a partir da fotografia e hoje é uma das mais conhecidas formas de entretenimento.

Fotografia: inventada para copiar a realidade e era um recurso recorrente para a elite a fim de eternizar em papel seus retratos.

Sendo a pintura uma das formas do homem se expressar, vamos analisar uma obra realizada pelo artista brasileiro Cândido Portinari chamada “Os retirantes”.



Os retirantes de 1944.

Nessa pintura o autor retrata a migração nordestina, tendo como a triste realidade uma parte da população brasileira que deixa seu lugar de origem e na maioria das vezes outros membros de sua família, para buscar melhores condições de vida em outros lugares do país. Vemos uma família fugindo de sua terra natal a fim de não passar pela fome, seca miséria e falta de perspectiva. O pintor usa cores que transformam a figura em tons terrosos, transformando em uma atmosfera fúnebre. O artista dizia estar com os que acham não haver arte neutra e sim que sempre há um sentido social por trás de uma obra.

Nessa linha de raciocínio que devemos entender a Arte hoje. Além de expor nossos sentimentos, acima de tudo ela pode retratar realidades talvez não muito vistas por todos mas que pela Arte poderá ter um alcance maior e assim uma conscientização e servir de exemplo social para outros.

2.2 A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Como professores ativos no ensino de nossos alunos, trazermos as Artes Visuais para a sala de aula é papel fundamental para a construção da aprendizagem e desenvolvimento deles. A Arte é parte indispensável para nos expressarmos e fornecer esse recursos desde a infância até o final do ensino básico é muito importante.

As Artes Visuais são linguagens, devem fazer parte da expressão e comunicação dos humanos, isso precisa ser presente desde sempre na escola. Entendem- se que ela seja um conjunto de manifestações artísticas, que tratam a linguagem e pensamento do ser humano. O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no 2° parágrafo diz que:

As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o 2° parágrafo.

Durante muito tempo, a Arte na escola foi encarada apenas como desenhos e pinturas. Hoje entendemos que ela é indispensável e se enquadra nos campos do cinema, TV, publicidade, música, arquitetura etc. Usarmos essas ferramentas fará com que nossa prática em sala de aula contribua nas habilidades, reconhecimento de aptidões e desenvolvimento de capacidades.

A Arte na escola precisa ter um papel transformador, com ela podemos ajudar os alunos a desenvolver suas criatividades que talvez sem a Arte não saberiam que possuíam, melhorar sua autoestima, desafiar seus limites e ter a capacidade de solucionar problemas. Interessante que o processo de aprendizagem é o momento em que o aluno, começa a ter sua autonomia para admirar trabalhos artísticos, interpretando suas características. Os alunos passam a ter acesso a Internet, música, vídeos, filmes dentre outros, fazendo uso da Arte.

Na Educação Infantil que devemos procurar dar acesso às crianças para que comecem desde bem cedo ter contato com a Arte. Para a criança desenhar precisa ser além de algo prazeroso, deve fazer parte do cotidiano.

Por meio de diferentes gestos em um plano vertical (ou pelo menos inclinado), a criança aprende a segurar corretamente o giz e o lápis. Para que a criança adquira um traço regular, precisará trabalhar com certa rapidez, sobre uma grande superfície colo-

cada a sua altura. A criança que não domina bem seu gesto será solicitada a trabalhar, sobretudo, com o ombro e o cotovelo: fará então desenhos grandes. Somente mais tarde, quando os movimentos altura do ombro e do cotovelo tornarem-se desenvolvidos, faremos diminuir as proporções dos desenhos, exigindo assim da criança um trabalho mais específico do punho e dos dedos." (1998, p. 106).

Como professores cabem a nós trazermos recursos e idéias novas para auxiliar na descoberta do novo para o aluno. Para Cunha:

[...] ao invés do professor simplesmente disponibilizar materiais, as crianças devem ser desafiadas a explorar os materiais em todas as suas possibilidades, como numa atividade banal com o lápis de cor e papel. Podemos transformar essas propostas simplistas e comuns em uma proposta instigadora e fonte de descobertas, além de conhecermos as hipóteses das crianças sobre o que vamos trabalhar.(1999, p. 57).

Quando a criança se expressa por meio dos desenhos ou construções artísticas, seu lado afetivo por meio dessa manifestação é aflorado. Veremos suas emoções expressas, sentimentos, vontades, sonhos, relações com os outros, e sua visão sobre o mundo. Permitimos que ela seja livre para se expressar, nos mostrará como está sendo seu desenvolvimento, o que está acontecendo com ela e seu processo de aprendizagem. Dessa forma, sua construção artística, trará uma significação, que deve ser tratado por nós professores como recurso de auxiliador do desenvolvimento e dos avanços das crianças. O desenho da criança precisa ter um significado, merece não ser tratado apenas como rabiscos, seu desenho precisa ser tratado como auxiliador de sua aprendizagem.

Na escola, como professores precisamos desenvolver a autonomia por abranger diferentes formas de expressão, podemos pegar algum tema importante, por exemplo, higiene, e fazermos uma música que fale sobre o assunto, cartazes sobre a necessidade dela, teatro, e confeccionar objetos simples, mas que ajam como recursos para nos conscientizar sobre o assunto e que também falemos, ou seja, nos expressemos sobre ela. Todas as crianças podem ter suas capacidades exploradas, desenvolver sua percepção artística e imaginação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais salientam:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 2000, p.19).

2.3 ARTES VISUAIS NA ERA DIGITAL

Ao longo da nossa história as Artes Visuais foram se tornando cada vez mais presentes em nosso cotidiano, se evoluindo com o passar dos anos. Temos hoje informações sobre a Arte acessíveis a grande parte da população por meio da tecnologia.

A tecnologia veio para somar, pois com sua inclusão, ela foi se transformando e sofrendo alterações. Um dos meios que a Arte se juntou foi o ramo profissional. Profissões que não existiam antes foram nascendo e ganhando grande notoriedade. Com isso, o mundo foi se transformando e tendo acesso a diferentes recursos. A Internet se tornou uma forma de fazer com que a Arte fosse mais abrangente ainda, criando novos caminhos para as pessoas usarem. Algumas profissões como youtuber, criador de conteúdo digital, arquiteto, design gráfico, são apenas algumas das profissões que hoje em dia tem o uso da Arte mais o digital para se concretizarem.

Atualmente a Arte da comunicação pode ser feita por livros digitais, revistas digitais, blogs e canais no Youtube que são formas de se expressar, se comunicar, ensinar ou até mesmo compartilhar idéias ou as expor. Várias linhas de comunicação ganharam com a junção da era digital à Arte, muitos trabalhos são realizados pela Internet facilitando a comunicação e o acesso entre as partes.

Nos dias atuais, o desenvolvimento está cada vez mais intenso de novas tecnologias ao alcance dos artistas, pois possibilita criações inovadoras. Incorpora-se equipamentos multimídia, criações de ambientes imersivos, experiências artísticas multissensoriais, utilização de códigos de programação e criações artísticas elaboradas. A seguir veremos uma obra criada por dois artistas que utilizam da tecnologia para fazerem sua Arte.



Obra Calar

Giselle Motta e Leandro Lima aparecem em dois vídeos: em cada vídeo vemos o rosto de uma pessoa captada com uma câmera térmica, as mudanças na temperatura da pele acontecem mediante ao toque do outro.

Esses artistas são parceiros há mais de 15 anos e tem o interesse de passar em suas artes a interação do público com sua obra, por meio de dispositivos que permitem essa conexão. Também usam o recurso de máquinas para essas interações.

Outra ferramenta que artistas usam hoje para expor suas obras é o Instagram. A artista Monica Carvalho divulga pelo seu Instagram suas artes surrealistas que desafia nosso olhar. Usa de sua criatividade para explorar o potencial artístico, se apropriando de diversas ideias.

As cenas que vemos em seus trabalhos combinam o dia a dia com elementos surreais.





Obras tiradas do Instagram @mofart_photomontages

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de nossa pesquisa realizada, pudemos notar a grande contribuição das Artes Visuais ao longo dos nossos. Desde os tempos mais antigos o homem usa das Artes como meio de expressar seus sentimentos, expor seus pensamentos, mostrar seu dia a dia e cultura e como forma de comunicação.

Vimos seus diferentes tipos ao longo dos séculos e de como evoluiu. No passado encontram-se Artes nas rochas e hoje a vemos nas palmas das nossas mãos, por meio de um celular. O meio de vermos as Artes e as conhecermos foram se intensificando. O seu percurso nas escolas teve outro foco, saiu do simples passatempo para se tornar algo fundamental como meio de expressão por meio dos alunos.

Termos hoje em dia as Artes Visuais em nossas vidas, é fundamental para nosso trabalho, conhecimento, aprendizagem, troca de ideias e expressão. Acreditamos que a cada dia ela continuará crescendo mais e criando novos caminhos para chegar até nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A História da Arte Brasileira. Disponível em:

https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-historia-da-artebrasileira/49966. Acesso em 01/04/2020.

AIDAR, Laura. Tipos de Arte. Disponível em: https://www.culturagenial.com/tipos-de-arte/. Acesso em 04/04/2020.

ALMEIDA, Tamíris. A Arte na escola de vê ir além das aulas de pintura e desenho, 2018. Disponível em: http://www.futura.org.br/a-arte-na-escola-deve-ir-alem-das-aulas-de-pintura-e-desenho/. Acesso em 04/04/2020.

Arte em cerâmica. Artes indígenas. Disponível em: https://sites.google.com/site/cp2arteindigena/arte-em-ceramica. Acesso em 04/04/2020.

ARTE NA EDUCAÇÃO CECILIA MEIRELLES https://www5.usp.br/93275/livros-exploram-os-diversosusos-e-praticas-da-arte-educacao/ ACESSO EM 04/04/2020.

Barroco no Brasil https://www.todamateria.com.br/barroco-no-brasil/.Acesso em 02/04/2020.

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. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio

de Janeiro: DP&A, 2000. Cap.1, p. 19-43.

CASTRO, Murilo. Quando nasce a Arte Contemporânea. Youtube, 27/09/2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZgIiHxbkBx8. Acesso em 04/04/2020.

Cultura Santarém, museu nacional. Disponível em:

http://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologiabrasileira/santarem.html. Acesso em 04/04/2020.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

Dica de viagem: conheça as pinturas rupestres da Serra da Capivara. Pisa Trekking, 2018. Disponível em: https://pisa.tur.br/blog/2018/10/16/pinturas-rupestres-da-serra-da-capivara/ Acesso: 01/04/2020.

LDB, Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9394/96. Senado federal, Brasília, 2017.

Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 10/04/2020.

Modernisno no Brasil. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/modernismo-no-brasil/. Acesso em 04/04/2020.

O LÚDICO E SUA RELEVÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO

APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA BARBOZA

RESUMO

Na pesquisa será demonstrado o lúdico como fator primordial para o desenvolvimento do educando de forma aconchegante e de grande relevância nas primeiras etapas da educação infantil. Dar-se-á ênfase aqui a educação infantil, basicamente no setor creche demonstrando como foi inserido e realizado o lúdico nesta fase e como se deu seu desenvolvimento na escola aqui apresentada. As pesquisas que aqui serão demonstradas foram realizadas na CEMEI PALMARES na região da cidade de OSASCO, na Grande São Paulo. A escola atende crianças de 0 a seis anos nas fases creche e educação infantil, no total de 650 crianças matriculadas utiliza o lúdico como fator primordial par o seu fazer pedagógico. Ao decorrer será demonstrado teorias de Piaget e Vygotsky para nortear melhor a pesquisa realizada sobre a relevância do lúdico na educação infantil.

Palavras-chave: Lúdico; Infantil, Aprendizado.

INTRODUÇÃO:

O lúdico já vem de tempos atrás trazendo ao homem estímulos em diversas situações e promovendo o desenvolvimento afetivo, moral e social.

Afetivo pois une as pessoas, moral pois ensina regras de boa convivência e social pois age como método socializador integrando as pessoas no meio em que vivem. Na educação o lúdico não é só brincar, mas tem que ter significado para tornar-se um instrumento de aprendizagem qualitativo.

Jogos, brincadeiras são extremamente importantes para os desenvolvimentos das crianças, porém devem ser trazidos para educação como forma de resgate, de autoconfiança para que a criança se desenvolva adequadamente.

Segundo as teorias de Piaget e Vygotsky, cada qual com seu método o lúdico é importante para o desenvolvimento da criança pois traz simbologia e interação social.

Diante destes aspectos analisemos as teorias e a pesquisa realizada na escola CEMEI PALMARES- OSASCO.

DESENVOLVIMENTO

ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL CEMEI PALMARES OSASCO-SP

A pesquisa foi de observação do espaço físico e as ações tomadas para trazer o lúdico para o ensino aprendizagem, também trata de questionamentos sobre quais os benefícios que o projeto realizado trouxe para a escola.

O resultado da pesquisa também se apresenta por meio de gráficos realizados diante das estatísticas apresentadas pelos professores e grupo gestor.

Ao visitar a presente escola, observou-se poucos brinquedos industrializados, no entanto muitos brinquedos construídos com sucatas pelas professoras, crianças e comunidade.

Questionando as professoras e o grupo gestor verificou-se que as verbas advindas do governo foram usadas para reparos no espaço físico da escola, portanto iniciaram um projeto “Brincadeira” uma esfera socializadora.

Grupo gestor, professores, apoio, crianças e comunidade uniram-se em prol do desenvolvimento das crianças através do lúdico e sem subsídios eles mesmos criaram seus brinquedos com elementos que iriam parar no lixo. Além de trazer sorrisos as crianças, trouxeram também o bem-estar da natureza sem esses elementos que deixaram de ser jogados poluindo o ambiente e se tornaram úteis a educação.

Toda a escola interagiu com este projeto e foi criada uma rotina onde uma vez por semana os pais vinham a convite da escola para oficinas de criação de brinquedos com os seus filhos e a escola no geral.

Também um dia da semana foi separado para que os pais interagissem nas brincadeiras com as crianças no pátio de modo a intervir e participar com eles da ação do brincar.

Os professores da presente escola em todos momentos participaram tanto do construir como o brincar, e principalmente em um momento específico observaram a brincadeira das crianças com os coleguinhas analisando algumas recriações da esfera familiar, algo que tenham vivido em casa.

Também foi observado que as crianças brincavam de suas vivências escolares, como ser a professora ou o aluno.

O lúdico na escola também traz papéis sociais e prepara a criança para agir na sociedade de forma consciente.

O lúdico na educação tem seus mo-

mentos livres, mas também de intervenção dos professores para dar um norte em certas situações e ensinar a criança a resolver situações problemas e alguns conflitos.

Na escola em que foi realizada a pesquisa como é trabalhado o lúdico, 80% da comunidade envolveram-se nas atividades.

As 650 crianças atendidas na presente escola, foram estimuladas a criar, a pensar e acima de tudo a brincarem a serem felizes enfim a serem crianças.

O interessante é que o diálogo do brincar nesta unidade tornou-se hábito e as dificuldades encontradas no meio do caminho não se tornaram barreiras e trouxeram relevância ao lúdico no desenvolvimento do educando.

Como os autores aqui citados, o lúdico veio trazer interação social e as representações simbólicas em sonhar ser algo e concretizar este sonho por meio das brincadeiras.

CONCEITO DE LÚDICO

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.

O LÚDICO TRAZ SIMBOLOGIA SEGUNDO PIAGET:

Em sua fala e pesquisa sobre o lúdico, Piaget utilizou se de jogos para investigar qual simbologia trazia para quem o fazia.

Segundo Piaget o desenvolvimento da criança se concreta ao brincar quando ela interage com o objeto ao qual está utilizado para a ação.

A teoria piagetiana diz que a brincadeira é espontânea e livre, portanto, a interação com o objeto do brincar traz pleno desenvolvimento à criança pois para ela naquele momento tem grande significado.

Seguindo esta teoria, na escola foi perguntado aos professores se ao observarem as crianças brincarem, se viam esta interação com o objeto e qual a interpretação deles referente a esta ação.

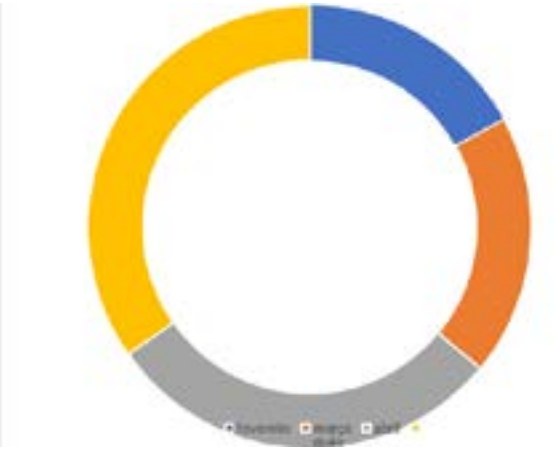
Em maioria responderam que viram sim esta interação que se realizava cheia de significados para as crianças e até mesmo os professores que ali intermediavam as brincadeiras.

Interação esta que começou logo no início quando se deu o projeto onde todos se uniram para construção dos brinquedos, pois pais, professores, comunidade e trio gestor agiram em prol do bem das crianças que também produziram os brinquedos com auxílio de todos.

Portanto na escola ou em casa, segundo Piaget é possível trazer a simbologia às brincadeiras e daí sim preparar a criança para o mundo real demonstrando que ela é livre para imaginar e criar, porém que há regras a seguir principalmente quando se brincam com jogos.

Na escola CEMEI PALMARES, diariamente são inseridos jogos e brincadeiras devido a faixa etária. Segundo estatísticas realizadas pelos próprios professores, desde o início do projeto que começou em fevereiro de 2018, 82% das crianças da creche tiveram um bom desenvolvimento da linguagem oral, pois com os brinquedos sonoros construídos na escola o cantar na hora das cantigas se tornou bem mais participativo.

Desenvolvimento da linguagem oral:



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 CONTRIBUI PARA A INTERAÇÃO SOCIAL SEGUNDO VYGOTSKY

Vygotsky é um sociointeracionista e parte do princípio que a interação do homem com o meio em que vive traz mudanças significativas ao seu pensar.

Essas mudanças partem das modificações que o homem faz no ambiente em que vive e acaba levando influências a atitudes futuras.

Segundo a teoria de Vygotsky, nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas sim é uma parceria entre outras que acabam sendo mediadores desta construção.

A intervenção do educador, vem com o papel de mediação e o que se observou na escola pesquisada é que esta mediação provocou avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Seguindo as teorias de Vygotsky, pode observar-se que por meio das brincadeiras as crianças reproduzem o discurso externo e internalizam construindo seus próprios pensamentos.

Em suas escritas sobre o processo de desenvolvimento da criança, nosso teórico também fala da importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo da criança pois quanto mais contato com outras pessoas por meio da fala, de conversas, melhor fica a sistematização de suas experiências frente aos processos de desenvolvimento.

Este contato cria uma zona de "desenvolvimento proximal", que se trata da distância entre o nível atual de desenvolvimento independente que determina a capacidade de resolver um problema sozinho e o nível atual de desenvolvimento potencial que determina a resolução de um problema com ajuda de um adulto.

Seguindo as zonas de desenvolvimento podemos observar que em certas atividades as crianças necessitam de ajuda de um adulto, como por exemplo a construção de brinquedos de sucata realizados na escola pesquisada.

Porém há certas situações em que não há necessidade de ajuda do adulto ou outro mais capacitado, pois somente a sucata na mão das crianças podem virar brinquedos imaginários.

A criança em si necessita de incentivos, motivações, mas também são capazes de criar situações imaginárias.

Na CEMEI Palmares, foram criados diversos brinquedos, mas também foram deixados alguns materiais como caixas e garrafas em seu estado natural para que as crianças brincassem.

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 criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente.

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.

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.

Vygotsky em seus trabalhos atribui o ato de brincar como fator principal da constituição do pensamento infantil.

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.

VIGOTSKY X PIAGET E O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA:

Mesmo com concepções diferentes sobre o desenvolvimento da criança, ambos acreditam que o lúdico colabora com o desenvolvimento da criança seja em sua simbologia ou em sua interação com o ambiente em que vive.

Vygotsky traz à tona que para aprender a criança tem que interagir, portanto baseando -se no projeto desenvolvido da presente escola pesquisada podemos ver que a mediação do professor na construção dos brinquedos foi de extrema importância para o aprendizado das crianças.

Já Piaget fala da simbologia, de jogos onde a criança vai se desenvolvendo com o significado real da brincadeira construindo e seguindo regras.

Comparando com o projeto da escola pesquisada podemos ressaltar que os jogos criados com materiais recicláveis trouxeram a brincadeira para a escola como uma ação livre e espontânea onde as crianças observadas demonstraram seu prazer em construir e brincar.

Simbologia e mediação, ambas levaram a escola a elaborar um projeto onde o lúdico trouxe grande relevância no desenvolvimento do educando.

Deu significados ao brincar e ajudou o educando a elaborar seus próprios brinquedos com o auxílio de professores, pais e alunos para um bem comum.

Vygotsky e Piaget tem teorias diferentes sobre desenvolvimento, porém levam a um só propósito que é o bem-estar da criança.

JOGANDO, BRINCANDO E INTERAGINDO:

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?

Diante das pesquisas com os autores Piaget e Vygotsky pode-se observar que o lúdico vem tomando as escolas como principal atributo para alavancar o trabalho com os alunos e focar na real transformação que a escola tanto promete.

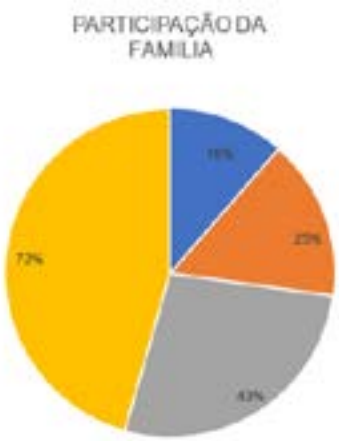
Tiram- se as atividades impressas que abarrotam as salas de educação infantil e insere-se o lúdico com brincadeiras e jogos que estimulem a criança a pensar e a criar.

Esquecem-se os papéis por um tempo, não que sejam menos importantes, mas são desnecessários quando são utilizados em peso.

Como na escola pesquisada CEMEI Palmares, as crianças foram estimuladas a criar e a brincar sozinhas ou acompanhadas de seus professores, pai e colegas.

Como foi visto na estatística anterior 82% das crianças melhoraram suas dificuldades na linguagem oral, devido não só ao uso das atividades diárias da sala que já foi citada muitas vezes mecânica, mas também o uso das cantigas com instrumentos musicais construídos por eles mesmos.

Diante de tantas conquistas é notório dizer que houve um aumento de 76% da participação da família na escola devido ao projeto realizado.



Observa-se no gráfico que quando chegamos no quarto trimestre, em meados de outubro a participação da família na escola aumentou de forma significativa pois tomaram a frente do projeto como algo primordial ao aprendizado das crianças.

Professores e gestores relataram que a participação da família na escola melhorou bem mais com o projeto, pois os pais perceberam que o lúdico é importante tanto na escola como em casa. Pais relataram também que as crianças que brincam ao invés de ficar no celular ou assistindo televisão ficam mais calmas e desenvolvem -se melhor.

Alguns pais e pessoas da comunidade em si utilizaram os conhecimentos adquiridos na construção de brinquedos e jogos desenvolvidos na escola para passar para seus conhecidos do bairro e de outras comunidades.

Fotos das atividades realizadas são expostas sempre, e os pais estão com ideia de uma feira cultural que demonstre todo trabalho realizado na escola e arrecade fundos para a mesma.

A partir desses relatos a escola pesquisada passou a utilizar e a fazer diversas oficinas de brinquedos, brincadeiras e jogos na escola envolvendo a família e a comunidade em si.

As escolas em âmbito geral devem reorganizar-se e esquecer o mecanismo de atividades impressas e inserir o lúdico em seu espaço de forma a bem acolher essas crianças, não provocando rupturas e impactos negativos no processo de escolarização, mas sim trazer relevância ao desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que o lúdico na educação infantil ou na educação como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio

de significados.

Com o lúdico o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais.

Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial.

Através das teorias de Piaget e Vygotsky, que aqui foram usadas para exemplificar o benefício do lúdico na educação, observou-se que os dois mesmo com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança;

A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveram o lúdico tiveram grande êxito nesta escola pois fizeram com que as crianças aprendessem de forma agradável.

Cabem às escolas promoverem ações como a escola CEMEI Palmares, que envolvam o lúdico como forma de aprendizado e conscientização do brincar na educação infantil.

Não necessita ser especificamente o trabalho com construção de brinquedos com recicláveis, basta inserir o brincar no currículo escolar.

A pesquisa se reportou em observações do desenvolvimento do projeto na presente escola, e foi observado que ao propor esta situação de aprendizagem os professores e grupo gestor se preocuparam em contextualizar, apreciar e o fazer deste projeto com total benefício da criança, escola e família.

Conclui-se então com este trabalho que o lúdico e o projeto desenvolvido na escola pesquisada só trouxe desenvolvimento e aprendizado a todos envolvidos.

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

ABRAMOVICH, Fanny, O mito da infância feliz, São Paulo, Summus Editorial, 1983.

AFLALO, Maria Cecília M. C., O brinquedo interessa a muita gente, PUC/SP, São Paulo, 1988 (dissertação de mestrado).

ANDRADE, Cyrce M. R. Junqueira de, Em busca do tesouro: um estudo sobre o brincar na creche, São Paulo, PUC/SP, 1991 (dissertação de mestrado no Programa de Psicologia da Educação da PUC/SP).

ARFOULLOX, Jéan Claude, A entrevista com a criança: abordagem da criança através do diálogo, brinquedo e do desenho, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1980.

AZEVEDO, Maria Verônica Resende de, Jogando e construindo matemática, São Paulo, Editora Unidas, 1993.

AXLINE, Virginia Mae, DIBS em busca de si mesmo, Rio de Janeiro, Editora Agir, 1992.

AXLINE, Virginia Mae, Ludoterapia, Belo Horizonte, Interlivros, 1983.

ALMEIDA, M.T.P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

BERTTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho. Trad. Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: campus, 1988.

BORJA, Maria Sole. O jogo infantil: organização das ludotecas. Lisboa - Portugal: Instituto de Apoio à Criança - IAC, 1992.

CUNHA, Nylse H. S. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo. Maltese, 1994.

BALLY, G., El juego como expressión de liberdad, Mexico, Fondo de Cultura Economica, 1964.

BANDET, Jeane e SARAZANS, Rejane, A criança e os brinquedos, Lisboa, Editora Estampa, 1973.

BARBOSA, Ana Mae, Recorte e Colagem, São Paulo, Cortez Editora, 1982.

BENJAMIN, Walter, Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação, São Paulo, Summus Editorial, 1984.

BOMTEMPO, Edda, Brinquedoteca: o espaço da criança. In Idéias: o cotidiano na pré-escola, FDE, São Paulo, Série Idéias, 7, 1990, p. 68-72.

BOMTEMPO, Edda, Brinquedo, linguagem e desenvolvimento. In: Pre-textos de alafabetização escolar: algumas fronteiras de conhecimento, São Paulo, 1988, vol2, p. 23-40.

BOMTEMPO, Edda, Psicologia do Brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos, Nova Stella/Edusp, São Paulo, 1986.

BOMTEMPO, Edda, Aprendizagem e brinquedo. In: Geraldina Porto Witter, Psicologia da aprendizagem áreas de aplicação, São Paulo, EDUSP, 1987, p. 1-13.

FREUD, Sigmund, Obras completas, Edição Standart Brasileira, Imago Editora.

Ver: “Análise da fobia de um menino de cinco anos”; “Além do princípio do prazer”.

KAMII, Constance & DEVRIES, Rheta. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. Trad. Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

LEBOVICI. S. O significado e função do brinquedo na criança. Trad. Liana di Marco. Porto alegre: Artes Médicas, 1985.

MARROU, Henri-Irénée. História da Educação na Antiguidade. São Paulo: E.P.U., 1990. OLIVEIRA, Paulo de Salles. O que é brinquedo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

PAPALIA, Diane E. & OLDS, Sally Wendkos. Desenvolvimento Humano. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

REGO, Teresa Cristina. Brincar é coisa séria. São Paulo: Fundação Samuel,1992. RIZZO, Gilda. Jogos Inteligentes. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil,1996.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. (Trad.) Maria Alice M. D’Amorim; Paulo S. L. Silva.13. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1971.

PIAGET, J. A formação do símbolo da criança. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.

PIAGET, J. INHELDER, Barbel. A representação do espaço na criança. Traduzido por Bernardina Machado Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. SP, Martins Fontes 1987.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins

Fontes, 1998.

. Ministério da Educação e Cultura. Lei n 4.024. Brasília: MEC, 1961.

. Ministério da Educação e Cultura. Lei n 5.692. Brasília: MEC, 1971.

. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v.1,2 e 3, 1998.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO

AUREA CARVALHO DE SOUZA

RESUMO

Este artigo aborda o tema acerca da educação ambiental no contexto da Educação Infantil focando na necessidade da preocupação com o planeta e dos bens da terra, uma vez que a sua utilização precisa estar dentro dos princípios de respeito às necessidades básicas da vida social da melhor qualidade de vida de todos os dependentes desse bem comum. Com isso procura favorecer o aprendizado sobre causas ambientais e recursos que impliquem em atitudes mais apropriadas com a sustentabilidade ambiental, uma vez que é inegável que em toda formação humana, seja na escola ou na família, surge o início ao método de formação continuada do mesmo, e cabe a sociedade transformar atitudes para que aconteça melhorias constantes com relação à inter-relação com o ambiente.

Palavras chave: Geografia; Educação Ambiental; Inclusão, Ensino integral.

INTRODUÇÃO

Desenvolver a temática sobre educação ambiental na Educação Infantil propicia maiores oportunidades para a conduta de cidadãos com maior compreensão desde pequenos e, portanto, com melhores comportamentos relacionados às causas ambientais e sobre as problemáticas direcionadas ao meio ambiente, quer seja natural ou somente social.

Assim, este artigo se justifica pela necessidade de ressaltar a educação ambiental na Educação Infantil tendo como finalidade a consciência da problemática ambiental, além de estar aliada à finalidade da escola para formar indivíduos conscientes de sua importância na sociedade, criando melhores perspectivas e mudanças necessárias para o melhor comportamento social e ambiental.

Atualmente discute-se muito sobre sustentabilidade e questões ambientais, entretanto, as notícias catastróficas ambientais como as queimadas no Amazonas e os deslizamentos de barragens, como as de Brumadinho, Minas Gerais, fazem com que a Educação Ambiental seja um tema necessário na Educação Infantil, pois surge da finalidade de provocar a consciência da população global a respeito das causas ambientais decorrentes das atividades irregulares de cada ser.

Para tanto, este artigo traz como objetivo favorecer o conhecimento sobre questões ambientais e recursos que impliquem em comportamentos mais apropriados com a sustentabilidade ambiental, uma vez que é inegável que em toda formação humana, seja na escola ou na família, surge o início ao sistema de formação continuada do mesmo, e cabe à sociedade transformar atitudes para que aconteçam melhorias constantes com relação à inter-relação com o ambiente. Diante de tal cenário, este artigo propôs responder ao seguinte questionamento: Como a educação ambiental pode estar presente no contexto da Educação Infantil?

Com isso, este trabalho aborda o tema acerca da educação ambiental no contexto da Educação Infantil focando na necessidade da preocupação com o planeta e dos bens da terra, uma vez que a sua utilização precisa estar dentro dos princípios de respeito às necessidades básicas da vida social e da melhor qualidade de vida para todos os dependentes desse bem comum.

Dessa forma, para responder a essa questão, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica buscando recursos teóricos que discutem temas pertinentes às questões ambientais de forma qualitativa, através de pesquisa de artigos, sites, livros e revistas.

Segundo Carvalho (2003), desde o período pré-socrático havia textos que remetiam a essa discussão. O que pode ser observado é que pelo modo de vida de cada sociedade ao longo das décadas, ou seja, do momento histórico-social vivido, a natureza é vista sob um olhar diferente, a forma como a relação entre homem e natureza era vista mudava de viés. Analisando a sociedade grega, o que explicava a relação entre homem e meio ambiente eram os mitos, naquela época o indivíduo tinha receio da fúria dos deuses, porque a própria natureza era deus. Na Grécia antiga com o surgimento das várias áreas do conhecimento, a natureza já não era mais assustadora, porque o mito que antes explicava a vida em sociedade já não tinha assim tanta credibilidade, porque a natureza já não era mais um deus. A racionalidade passou a ditar o que é certo, e o mito já não respondia mais aos anseios dos estudiosos.

Valorizando sempre o conhecimento científico e a sensibilidade para as questões ambientais na formação de um cidadão capaz de perceber a influência das práticas, convicções e comportamentos dos seres humanos e seu impacto ambiental. Promovendo assim o desenvolvimento de pessoas capazes de respeitar, refletir, preservar e entender a natureza, compreendendo a mesma, não como algo distante da vida de cada indivíduo, mas como parte integrante do modo de vida da civilização humana. É preciso que o aluno se perceba como parte de um todo,

como engrenagem ativa do meio ambiente, como fator essencial na manutenção ou alteração dos impactos na natureza e em todas as outras formas de vida existentes na Terra. Isso implica no entendimento da necessidade evidente do equilíbrio entre a humanidade e a natureza, entre as pessoas e a fauna, entre a agricultura e a flora que a cerca. O problema abordado neste artigo é a necessidade de propiciar uma educação ambiental realmente significativa, próxima da realidade do aluno, levando a compreensão do meio, do espaço que o cerca, do futuro e da forma como cada ação humana altera o equilíbrio e as relações com as outras formas de vida do planeta. O debate sobre o meio ambiente sempre permeou a vida humana. Ou seja, essa discussão é antiga, a sociedade sempre avaliou sua relação com a natureza.

Tendo em mente o intuito de levar o educando a desconstruir práticas nocivas ao meio ambiente, evitar concepções errôneas e não científicas, hábitos e exageros, que ainda se mantém no modo de vida de nossa sociedade e que se agrava desde o século XX, bem como a descrença de alguns movimentos sociais no aquecimento global, no efeito estufa e nas mudanças climáticas, assim como a minimização da influência humana na degradação de todos os habitats e ecossistemas do planeta. Lembrando ainda dos graves problemas que o consumismo e o consumo exagerado das pessoas têm criado no mundo inteiro.

Com o advento de a ciência o próprio ser humano se tornou divino, e a distância entre indivíduo e natureza só foi se tornando maior. O cristianismo foi outro fator que distanciou a sociedade da crença nos mitos. Assim como o movimento renascentista apoiado na ideologia antropocentrista, também corroborou para a relação de vantagem que o indivíduo sente em relação ao natural, pois o homem passa a ser o centro do universo. O cristianismo assim como o antropocentrismo, levou a sociedade a achar que tudo deveria cumprir aos desígnios do homem, essa lógica de que a natureza passaria a cumprir a função de servi-lo, é difícil de ser destituída do imaginário da humanidade. Porque no cristianismo é disseminada a ideia de que o ser humano tem domínio sobre todas as coisas, segundo com o antropocentrismo que coloca o homem como centro do universo. Essa ideologia pode ser aplicada nas sociedades contemporâneas, que têm como premissa à busca pelo lucro, pois esse objetivo fez com que a natureza continuasse sendo destruída para que a produção de mercadorias continuasse seguindo a contento dos interesses do mercado. A teoria do evolucionismo de Darwin chamada de seleção natural, não pode deixar de ser citada como explicação para a sentimento de superioridade humana. Embasado nesse pensamento o homem sentiu e sente que estaria no topo da cadeia evolutiva por suas aptidões racionais, o que o tornaria mais que apto para viver no planeta, em detrimento de outras espécies. Os estudos sobre a relação do homem com a natureza sempre existiram, acontece que atualmente muitos estudiosos compreendem que todos devem ser responsabilizados de alguma forma, e, portanto, devem ter ações conscientes perante a natureza, já que todos são atingidos da mesma forma pelos problemas que traz a degradação ambiental.

LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Tratando de educação ambiental a Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999 estabelece os princípios e os objetivos a serem focados em todas as modalidades de ensino, incluindo na disciplina de geografia, além de instituir a Política Nacional de Educação Ambiental.

O mais importante é como a escola pode ajudar na inclusão de pessoas com deficiência, neste caso enfatizando pessoas com DI na busca de uma sociedade que respeite a pluralidade e diversidade humana. Visto este conceito, temos que a base estrutural da inteligência humana é o pensamento formal, isto é, a capacidade de desenvolver uma operação mental que permite aproveitar os conhecimentos adquiridos da vida social e cultural, combina logicamente e alcança uma nova forma de conhecimento. (BALLONE, 2015)

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. O Art. 2. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

Embora esta lei seja dos anos noventa, ainda se apresenta como bem atual e cada vez mais significante, observando o modo como as mudanças climáticas têm se agravado, além da extinção em massa de espécies e o crescente aumento da poluição, presente em muitas maneiras diferentes no meio ambiente. A Lei Nº 9.795 estabelece: O Art. 1.

Denotando também a necessidade de perceberem o meio ambiente como parte integrante do mundo humano e a educação ambiental como alternativa para os graves problemas climáticos que se apresentam cada vez mais urgentes. O ensino deve assim, ser relevante para a construção do pensamento do educando, levando-o a compreensão do mundo que o cerca, bem como a compreensão do meio ambiente e das diferentes formas de interferência que os seres humanos fazem do mesmo (BRASIL, 1999).

Nota-se que a educação ambiental possui um caráter essencial para a formação do cidadão, tanto que, de acordo com a legislação vigente, deve estar articulada a todas as modalidades e níveis da educação nacional, buscando incutir valores quanto a sustentabilidade e a qualidade de vida do indivíduo e o uso consciente dos recursos naturais (BRASIL, 1999).

Para Silva e Cabó (2014), "a criança no ensino sistematizado necessita entender e compreender em que espaço ela está, e o que e de que forma irá aprender nesse espaço". Portanto, cabe ao professor promover atividades lúdicas e diversificadas, com intencional fundamentação pedagógica, para o desenvolvimento das noções espaciais de Geografia na Educação Integral.

O professor de geografia, portanto, assim como todos os outros educadores, deve intercalar em suas aulas os princípios que compõem a educação ambiental, principalmente em virtude da época e do contexto em que os educandos vivem atualmente.

ENSINO INTEGRAL E TODO SEU EMPODERAMENTO E PODER

No inciso II percebe-se que o cidadão que se forma na escola deve ter plena compreensão do ambiente natural e social. Isto obviamente inclui entender as profundas relações entre ambos, pois o homem, embora social, também se constitui como parte da natureza e necessita dos mesmos elementos que as demais forma de vida. Pode-se reforçar, portanto, que a educação deve levar o educando a compreender de forma ativa o ambiente natural.

Além disso deve denotar a forma como o ser humano se torna parte do ciclo, da mesma maneira que todas as demais espécies da fauna e da flora. Auxiliando educando a desmistificar posicionamentos arcaicos, que ainda permanecem na sociedade, colocando o homem num papel central e, equivocadamente, submetendo todas as outras formas de vida ao seu bel-prazer.

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, (BRASIL, 1996).

Logo em seguida há na Lei a compreensão de que o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem deve visar a formação de atitudes e valores que são necessários a todos os cidadãos. Os conhecimentos propiciados pela educação ambiental são certamente integrantes desta construção. Visando sempre um ensino de qualidade e holístico, que permite e assegura todos os direitos de aprendizagem que educando tem direito, além de proporcionar as ferramentas para que ele consiga construir um mundo melhor, com respeito ao meio ambiente e mais consciente do seu papel enquanto parte integrante da natureza.

SISTEMA CAPITALISTA E A DEGRADAÇÃO AMBIENTAL

Segundo Pott e Estrela (2016), seria um erro então dizer que as discussões sobre as questões ambientais não tiveram avanço, especialmente no século XX com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Basta ver todo o histórico das reuniões que aconteceram neste século. Ainda analisando o trabalho de (POTT; ESTRELA, 2016) que faz um resumo dos encontros mundiais mais importantes para que seja possível entender a evolução desse tema, com reuniões que aconteceram no Brasil e no mundo.

Será feito um breve resumo dessas reuniões para que se tenha a percepção do quanto houve avanço nas discussões ao longo do século XX. Nas primeiras e segundas guerras mundiais, o uso do agrotóxico que tinha uma função de extermínio passou a ser entendido como produto para ser usado apenas no campo agrícola. Nesse mesmo período houve uma conscientização do risco que a humanidade corre ao ver os recursos necessários a sobrevivência da sociedade, em risco de extinção, e outro ponto positivo foi a inclusão do ser humano como parte dos problemas ambientais ao pensar que se deve ter um cuidado para com a saúde e bem estar desses.

O relatório "Limites do crescimento – Clube de Roma" (1972) foi outra discussão muito importante referente ao enriquecimento dos debates sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável, apesar de muitas das teorias anos mais tarde serem refutadas, naquele momento trouxeram considerações relevantes como: controle do crescimento populacional e industrial, insuficiência da produção de alimentos e esgotamento dos recursos naturais.

A Conferência de Estocolmo (1972) basicamente trouxe três visões diferentes a respeito dos problemas ambientais, e foi a partir dela que muitos outros conceitos foram acrescentados a discussão sobre meio ambiente: uma delas foi o questionamento da estrutura social, a outra foi a visão do Clube de Roma - alarmista e a terceira técnico-administrativa.

A Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (1983) que teve como relatório final o "Nosso Futuro Comum" trouxe o conhecido e importante termo desenvolvimento sustentável, que servirá de base para boa parte das discussões sobre o meio ambiente, é um vocabulário que está atrelado as questões ambientais. Analisando o cenário brasileiro, em 1934 foi criado o primeiro código florestal, e nele dizia que 25% dos imóveis deveriam ter sua área original de mata preservada, fato bastante significativo para um país com tantas riquezas naturais como é o caso do Brasil. Na Rio 92 o resultado foi,

A Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento com 27 princípios, aqui será feito um breve resumo sobre alguns desses princípios:

o ser humano tem direito a uma vida saudável e produtiva;

os Estados têm o direito de explorar seus próprios recursos segundo suas próprias políticas ambientais desde que não façam mal a jurisdição de outros estados;

respeito às necessidades ambientais e desenvolvimento das futuras gerações;

a pobreza é parte do desenvolvimento ambiental e todos têm a missão de erradicar a pobreza;

os países em desenvolvimento devem ser vistos de maneira prioritária na implantação de políticas ambientais;

as responsabilidades frente as questões ambientais são vistas de forma comuns a todos – mas ao mesmo tempo diferenciadas, pois o interesse de um país rico não é o mesmo de um país pobre;

implantação de uma política de desenvolvimento sustentável juntamente com uma política demográfica apropriada; • promover o intercâmbio tecnológico e científico;

as informações perante as questões ambientais devem ser amplamente divulgadas pelos estados para que todos tenham acesso à informação;

promover leis eficazes sobre o meio ambiente;

promover um sistema econômico internacional frente as problemáticas ambientais; • ter uma legislação ambiental que ampare quem sofra com qualquer dano ambiental;

os Estados devem avaliar os riscos ambientais;

os Estados devem comunicar o vizinho de fronteira sobre o risco iminente de alguma atividade ambiental que possa estar sendo desenvolvida e traga perigo transfronteiriço;

a participação das mulheres é importante no debate do meio ambiente;

assim como não deve ser considerado o valor e criatividade dos jovens no enriquecimento das questões ambientais;

os indígenas têm um papel relevante na manutenção do desenvolvimento sustentável;

o meio ambiente e recursos naturais do povo que sofrem opressões devem ser

garantidos;

a guerra é inimiga do desenvolvimento sustentável (DECLARAÇÃO AMBIENTAL DE DESENVOLVIMENTO).

Observa-se que as reuniões para discussão das questões do meio ambiente cada vez mais vai adquirindo um cunho social, as problemáticas ambientais são maiores do que o esgotamento dos 'recursos naturais', mas trata também dos malefícios que a sociedade sofre com o modo de produção que o planeta utiliza após a Revolução Industrial.

Com base nas discussões é perceptível que o crescimento econômico simbolizado pelo desenvolvimento industrial se dá na contramão dos interesses ambientais, ou seja, nas discussões socioambientais ainda há muito o que ser debatido, devido a essas contradições que envolvem o debate ambiental (SANTAN PÉRICO; REBELATTO, 2011).

Esta Educação ambiental tradicional, não pode e/ou não quer perceber as redes de poder que estruturam as relações de dominação presentes na sociedade atual, tanto entre pessoas (relações de gênero, de minorias étnicas e culturais), entre classes sociais, quanto na relação norte sul entre nações, assim como também entre relações de dominação que se construíram historicamente entre sociedade e natureza. São nessas relações de poder e dominação que podemos encontrar um dos pilares da crise ambiental dos dias de hoje (GUIMARÃES, 2007 p.35).

Mas como superar a dicotomia entre desenvolvimento econômico e natureza, se os autores do discurso ambiental inicialmente e até hoje é a burguesia. Como transpor uma preocupação que só está interessada nos interesses da sociedade e do seu desenvolvimento, como pensar em todo o ecossistema? (CARVALHO; KERSTING; ROSA; FRUET; BARCELLOS, 2015).

O modo de produção capitalista que se dá por meio das máquinas para que se produza em grande quantidade, traz ainda como adendo formas de energia poluentes, onde a natureza tornasse exclusivamente matéria-prima ou recurso como queira chamar, ou seja, cumpre desígnios de apenas servir aos interesses humanos. Essa lógica de funcionamento da produção capitalista, divide o mundo em explorados e exploradores, os exploradores seriam os países desenvol-

vidos, que exploram a matéria-prima nos países explorados (subdesenvolvidos) que tem a função de fornecer recursos (HERCULANO, 2006, p. 12).

A biodiversidade de cada país é particular a ele e depende de aspectos como: hidrografia, climatologia e geomorfologia, que é chamado por Aziz Ab'Saber de mosaicos, pois uma paisagem de determinada região pode até ser parecida com outra, mas traz particularidades que só serão encontradas naquele lugar específico. Em meios as contradições do discurso ambientalista, com a responsabilização de todos nas ações que pretendem melhorar a relação entre homem e natureza, surge a preocupação com as próximas gerações, já que a sociedade há décadas e décadas vêm esgotando os 'recursos naturais' sem se preocupar com as gerações vindouras, que seria a busca pelo desenvolvimento sustentável (RONCONI; POFFO, p. 3).

A Educação Ambiental tornou-se lei em 27 de abril de 1999, pela Lei N° 9.795 – Lei da Educação Ambiental, onde em seu Art. 2° afirma que: "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal" (MEDEIROS; RIBEIRO; FERREIRA, 2011).

Então a escola tem a função de tentar fazer a mediação desse conhecimento, procurando transpor o conhecimento científico carregado de toda a complexidade já citada, para algo que traga toda a dialética que esse debate levanta, mas que ao mesmo tempo tenha uma linguagem simples e proponha também ações que de fato sejam funcionais (CARDOSO; TOSCANO, 2011, p. 2).

É importante ressaltar que a Conferência de Estocolmo (1972), realizada na Suécia reuniu um grande número de representantes de vários países para tratar das questões ambientais, foi nesse encontro que procurou-se buscar um equilíbrio entre economia e o uso dos 'recursos naturais', já que sem essa harmonia não seria possível colocar em prática 31 Revista Educar FCE

- 31 ª Edição - Junho/2020 ações reais que melhorassem a relação do homem com a natureza (GURSKI; GONZAGA; OLIVEIRA, 2012, p. 67).

Além disso, também foi o pontapé inicial para o que posteriormente seria entendido por desenvolvimento sustentável, base para o entendimento das questões ambientais hoje. O debate da Conferência de Estocolmo trouxe para a conversa as degradações trazidas pela revolução industrial, com o modelo de produção massiva, e que considerava a natureza como fornecedora de matéria-prima de maneira inesgotável para o uso humano (GURSKI; GONZAGA; OLIVEIRA, 2012, p. 67).

E o Brasil trouxe essa contribuição logo que essas temáticas foram discutidas no encontro, ou seja, não foi tardio nas reflexões que precisavam ser feitas. Sendo que o Brasil foi o primeiro país da américa latina a adotar uma lei específica para a educação ambiental, e esse aspecto também deve ser reconhecido, pois se esse assunto é relevante em nível mundial, podendo ser afirmado que numa região como o território brasileiro, onde as singularidades e interesses que ele desperta devido a sua riqueza natural é de maior importância (MEDEIROS; RIBEIRO; FERREIRA, 2011).

Pois não há dúvida que a publicidade, praticada por meio das diferentes mídias tem função ativa na formação identitária e, portanto, no modo de viver das pessoas, principalmente dos jovens que estão justamente no processo de identificação com aquilo que mais lhe agrada. A propaganda de forma geral transmite informações mostrando que o consumismo é algo que denota felicidade, e não é segredo também que ela é uma vitrine, que revela padrões de beleza e outros valores que por ser mostrado com tanto 'glamour' tende a ser seguido (FILHO, 2005, p. 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com uma geografia que valorize a educação ambiental, a biodiversidade, os recursos naturais, o espírito questionador e a reflexão acerca da prática e do modo de vida de cada indivíduo, pode certamente contribuir para dar significado ao conteúdo e a disciplina como um todo.

Devendo, portanto, deixar de lado os exercícios maçantes, a decoração sem sentido de mapas e outros elementos cartográficos, deixando isso de lado e priorizando a participação ativa, a reflexão contínua e a conscientização humana sobre as relações entre o homem e o meio natural. Esse artigo tem por objetivo propor a elaboração de uma aprendizagem consciente, de uma educação de fato libertadora.

Repensando sempre como são trabalhados os conteúdos dessa disciplina. Mantendo assim foco na construção da cidadania, ainda mais quando entram em evidência os graves problemas ambientais que a geração futura terá que lidar. Haverá sempre a necessidade de se refletir quanto ao papel essencial que a educação ambiental passa a ter a cada dia na manutenção da qualidade de vida e no equilíbrio dos interesses sociais, econômicos e ambientais. O professor precisa, portanto, manter fresco em sua mente o compromisso maior que possui na formação da próxima geração. A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que

está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura. Assim, a qualidade da estimulação no lar e a interação dos pais com a criança se associam ao desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais.

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_versaofinal_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 Gráfico, 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 geografia escolar: reflexões sobre o processo didático pedagógico do ensino. Revista Discente Expressões Geográficas. 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

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA

CAMILA MARIA RODRIGUES DE LIMA

RESUMO

O presente tema foi escolhido através da necessidade de colaborar com a didática mais significativa para os nossos alunos, no uso das tecnologias nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental em contribuir e ampliar os conhecimentos adquiridos, multiplicando saberes para os docentes. O ambiente alfabetizador da escola é de suma importância, principalmente a sala de aula, onde a criança entrará em contato com os mais diversos materiais escritos, para ampliar sua vivência com o mundo letrado. Os objetivos específicos se desenvolvem em identificar as ideias escolares sobre a importância da tecnologia no cotidiano escolar, observar como os professores conduz a inclusão digital em sala de aula. E a sua aceitação para com as novas tecnologias nas salas de aula. O uso de novas tecnologias vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional.

PALAVRA-CHAVE: Alfabetização; Tecnologia; Didática

ABSTRACT

The present theme was chosen due to the need to collaborate with the most significant didactics for our students, in the use of technologies in the classrooms of the initial series of fundamental education in contributing and expanding the acquired knowledge, multiplying knowledge for the teachers. The school's literacy environment is of paramount importance, especially the classroom, where the child will come into contact with the most diverse written materials, to expand their experience with the literate world. Specific objectives are developed to identify school ideas about the importance of technology in everyday school life, to observe how teachers conduct digital inclusion in the classroom. And their acceptance of new technologies in the classroom. The use of new technologies has been acquiring more and more relevance in the educational scenario.

KEYWORDS: Literacy; Technology; Didactic

INTRODUÇÃO

A pesquisa compreende-se na Alfabetização nos anos inicias com o auxílio da tecnologia ao percebe as diversas mudanças tecnológicas ocorridas na sociedade é possível entender o quanto a tecnologia tem vários processos de aprendizagem.

Analisar a alfabetização e refletir sobre a educação brasileira na perspectiva do letramento é prática relativamente recentes. A palavra letramento surge no Brasil por volta da década de 1990, vinculada ao conceito de alfabetização, originando-se daí uma confusão com relação à especificidade de cada termo. Muitos educadores acreditam que somente após a concretização do processo de alfabetização é que se pode iniciar o processo de letramento, isto é, primeiro é preciso propiciar ao aluno o domínio da tecnologia da escrita para, depois, torná-lo um sujeito letrado. A alfabetização é um momento fantástico de descoberta do mundo para as crianças. Nesse período, somar recursos digitais às aulas ajuda a tornar o ambiente interativo, lúdico e também muito atrativo. O presente trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

O estudo da alfabetização e do letramento e uma maneira de entender o processo de desenvolvimento da criança no início da sua vida escolar bem como a forma que se aprende do sistema alfabético e de seus usos em situações de comunicação. A alfabetização é um momento prazeroso de descoberta do mundo para os pequenos. A alfabetização é letramento e um processo que incluir a criança no mundo letrado. Nesta ocasião, a influência em que convive e as experiências individuais de cada aluno e muito importante e precisam ser consideradas pelo educador.

O uso da tecnologia na educação não poder ser ignorado sendo que estão cada vez mais presente no dia a dia do aluno. As mídias como rádio, televisão, revista, computador, tablets, celular estão cada vez mais acessíveis e podem ser significativas ferramentas didáticas. A importância das novas tecnologias de ensino utilizada como um instrumento extremamente importante para o desenvolvimento da aprendizagem, e também uma ferramenta importante para a construção do conhecimento.

ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização não se restringe apenas à decodificação do alfabeto, não é somente juntar umas letras aqui, outras acolá, é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada.

No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas.

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

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

Segundo FERREIRO, (2002, p.12):

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

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

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

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

LETRAMENTO DIGITAL

Compreendemos que alfabetizar-se é um processo contínuo, determinados por momentos de construções e reconstruções. Atualmente, percebemos que a alfabetização se dedica não apenas sobre propriedade da leitura e da escrita, "é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente" (SOARES, 2009, p.20) Neste sentido, que ocorre o letramento na alfabetização.

A educação começa dessa perspectiva, um novo meio de aprendizagem no código alfabético, procurando compreende os significados e funções que a língua demonstra socialmente, isto é, "de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania" (SOARES, 1998, p.33). Também, destaca Kleiman (2005, p.

21) "o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas".

A definição de letramento surge no contexto educacional brasileiro desde da década de 1980. Os primeiros registros ocorrem com as autoras Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, em que as elas definem o termo e evidenciam a importância desta nova compreensão para o ensino/aprendizagem da leitura e escrita. Para Melo (2012), essas obras influenciaram e contribuíram para as discussões acerca do processo de alfabetização.

A expressão da palavra letramento vem da palavra em inglês literacy que quer dizer estado ou condição daquele que compreende o sistema alfabético (ler e escrever).

Soares (2009, p.18) chama a atenção para a importância de refletir sobre esse conceito, pois ele carrega o significado que estas aprendizagens têm socialmente. Nessa direção, ressalta Xavier (2005, p.02), "a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado".

O letramento, nessa perspectiva, se mostra com um conceito inseparável ao ensino de alfabetização, pois está de modo direto relacionada à aprendizagem da língua. Mas, Albuquerque (2005) assinala que o letramento não substitui, porém acrescenta o conceito de alfabetização, já que o letramento é responsável pela compreensão dos significados e funções da escrita na sociedade, e a alfabetização, o processo pelo qual a criança se apropria do sistema alfabético. Deste então,

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p.97).

Conforme mostrado, alfabetizar letrando é da permissão a aprendizagem da leitura e escrita, permitindo o entendimento dos significados que a língua apropria se na sociedade, auxiliando para a formação de alunos competentes como ao uso das habilidades linguísticas. Por tanto, é necessário considerar que a língua nos dias de hoje assume um papel diferente aquele que se compreendia na década de 1980.

A partir desse cenário a escrita se mostra em um recente contexto social, principalmente, pela chegada das novas tecnologias digitais. Desta forma também são mostradas nas instituições escolares, mas "onde antes de esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e que use a internet" (KLEIMAN, 2005, p.20-21). Na presença, dessas novas estruturas, a escrita é transformada, como também o papel do letramento. A Tecnologia ajuda para o conhecimento de outras formas de leitura e escrita e induz as novas habilidades de letramento: o Letramento digital.

Segundo Soares (2002), é necessário reconhecer que a palavra letramento carrega um significado de pluralidade, pois ao considerar as diferentes tecnologias da escrita, compreende-se também que existem diversas formas de letramento, como destaca Xavier (2005, p.04) "os tipos de letramentos mudam porque são situados na história e acompanha a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade". Para Leandro (2010) discutir acerca do letramento digital significa pensar em práticas de ensino e aprendizagem diferenciada da forma tradicional de letramento.

Desta forma, letramento digital pode ser estabelecido como "certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes dos que exercem práticas leitura e de escrita no papel" (SOARES, 2008, p.151). Freitas (2010) conceitua o letramento digital como um conjunto de habilidades para que os sujeitos não só entendam, mas utilizem as informações de maneira crítica e estratégica, contextualizadas em diversos formatos e fontes, principalmente, digitais.

A TECNOLOGIA PRESENTE NA SALA DE AULA

Será abordado nesse segundo capítulos como a tecnologia pode estar presente em sala de aula, sendo uma boa ferramenta para cotidiano escolar.

A educação estabelece a base de toda construção e organização humana. Os instrumentos usados em todo percurso neste processo são de grande importância para formação e representação da visão de mundo, para construção de pessoas verdadeiramente participativa e estimulada. Saindo deste ponto é perceptível a urgência de ajustes didáticas no ensino/aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo. Tecnologia vem facilitar o processo de construção ou desenvolvimento de algo ou algum produto.

[...] "Consideremos, então, que a tecnologia é a possibilidade de resolver problemas." Como afirmou o cientista da informação Silvio Meira (Com Ciência, 2011)

Cada vez mais a tecnologia faz parte da vida cotidiana das pessoas, independente da sua idade. De crianças até idosos apresentam interesse em se interagir com o mundo digital e desta forma adquirir conhecimento e compreensão sobre a área. O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros aspectos do desenvolvimento das crianças, esse método não deve ser imposto ou exigido no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo.

O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente, precisamos ficar vigilantes para que esse mundo tecnológico não impeça que as crianças cresçam nas suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. Em que o desejo em se relacionar com outros indivíduos e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Segundo Vygotsky (1962 -1978), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de fora para dentro a sua interação com outros indivíduos e com o meio.

Ao acrescentar o uso de tecnologias na alfabetização muitos benefícios podem ser considerados, dessa maneira a criança percebe que a tecnologia pode ter vários papéis em sua vida, estimula que o aprendizado pode ser alcançado pelo meio de um computador, acrescentar a visão da criança em relação as tecnologias, não resumindo apenas ao divertimento.

"Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo." (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

AS TECNOLOGIAS DE ENSINO PARA UMA MELHOR APRENDIZAGEM

No processo de aprendizagem, não importa qual método é utilizado, mas pode-se observar que é determinado por fatores relacionados à complexidade do problema e diferenças individuais, ou seja, todos possuem um grande volume de conhecimentos e habilidades adquiridos, Atitude e experiência. Desde a infância, esses fatores mudaram a forma como os indivíduos aprendem, o que pode ser comprovado nas seguintes situações que Gil propôs:

Depois de encontrar um problema de matemática na aula, alguns alunos tendem a concluí-lo mais rápido do que outros. Alguns alunos levantam a mão para responder às perguntas mais rápido, enquanto outros são mais lentos.

Alguns alunos podem se lembrar facilmente dos assuntos ensinados no dia anterior, enquanto outros esqueceram e precisam se lembrar. (GIL, 2005, p. 58)

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

"Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo." (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia à todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

"[...] O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares. [...] Rubem Alves, Escola Ideal – Portal Brasil 2011.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apodera mento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde à criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

A seguir será interpelado o papel do professor no conceito de aprendizado e sua interferência através das tecnologias.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O uso de novas tecnologias vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização como instrumento para a aprendizagem aumenta de maneira muito rápida e, por consequência, o processo de escolarização vem sendo pressionado em realizar mudanças estruturais e organizacionais (CAMPOS, 2009).

Cabe lembrar que a introdução da informática, ou seja, dos computadores, na educação brasileira se deu por volta da década de 1970 e, a princípio, iniciou-se lentamente.

Sabe-se que no passado as crianças brincavam de maneira tradicional, isto é, utilizavam os saberes que lhes eram passados de geração para geração.

Os brinquedos eram confeccionados artesanalmente com materiais que estavam à disposição como couro, madeira, palha, sementes, e eram manufaturados, por mães, avós e tios.

Com o passar do tempo e as mudanças que ocorreram ano após ano, também o modo de brincar foi mudando a confecção do brinquedo, os materiais utilizados e a inclusão de algumas propostas pedagógicas foram agregados aos brinquedos da atualidade, a indústria fabrica brinquedos em grande escala e munidos de tecnologia de ponta, praticamente a interação com o brinquedo está no apertar de um botão. A criatividade ficou em segundo plano.

Claro que há brinquedos pensados por profissionais da educação para desenvolver ainda mais o intelecto e outras capacidades da criança em sua faixa etária.

Diante do domínio da indústria e da tecnologia, cabe ao profissional ao escolher um brinquedo para seus alunos, escolher o mais adequado à sua proposta da unidade

escolar apesar de nem sempre ser o objeto (brinquedo) propriamente dito que irá definir uma brincadeira. Brincar é uma forma de linguagem onde a criança integre consigo, com seu mundo, com outras pessoas e com o meio ao qual ela está inserida. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 58) destaca a importância de se valorizar atividades lúdicas na

Educação Infantil, visto que "as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo".

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

"Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo." (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apodera mento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde à criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: A SOCIALIZAÇÃO

As interações sociais construtivas e cooperativas têm o potencial de promover a aprendizagem eficiente de habilidades e conteúdo, assim como a empatia e o respeito mútuo, fundamentais ao desenvolvimento moral. A definição da socialização é o ato ou efeito de socializar, ou seja, de tornar social, de reunir em sociedade. É a extensão de vantagens particulares, por meio de leis e decretos, à sociedade inteira. É o processo de integração dos indivíduos em um grupo. Quando falamos de interagir com pessoas aprendemos a lidar com o mundo, respeitando as opiniões, as culturas, conquistando a partir do relacionamento com as pessoas que conseguimos nos virar sozinhos e melhorar a nossa comunicação e até mesmo nos posicionar diante de vários problemas do dia a dia.

Um dos benefícios de permitir que as crianças se relacionem com Professores é que a criança vai aprender a se comunicar com estranhos, se tornando menos tímida durante o seu crescimento.

Por meio das brincadeiras para socialização, conseguimos resgatar a cultura, ter o conhecimento prévio da criança. Colocamos as crianças para movimentar se exercitam e assim melhoram suas condições físicas, motoras e cognitivas. Melhorando as habilidades a serem desenvolvidas nessas fases. E com as histórias temos a construção de vocabulários das crianças e de conhecimento de mundo.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa acadêmica, é possível observar a presença das tecnologias na educação, suas contribuições e ainda os desafios encontrados por educadores, gestores e alunos na implantação deste sistema dentro da escola e das salas de aulas. Mostrando que é possível e necessário à utilização das ferramentas tecnológicas durante o processo de alfabetização, apesar de encontrar desafios e rejeições durante a pesquisa, foi observado resultados efetivos e favoráveis. A utilização das tecnologias no processo de alfabetização é um assunto atual, importante e deve estar no planejamento escolar. As crianças e sua relação atual com as tecnologias, uma vez que elas têm acesso desde muito pequenas.

Levando em consideração sua inserção da tecnologia na educação e sua contribuição durante todo o processo de alfabetização e ao longo de toda jornada escolar. A formação e adaptação dos professores e gestores para contribuírem neste progresso da educação. Sendo possível destacar escolas e professores no Brasil que são exemplos bem-sucedidos na utilização da tecnologia.

Os benefícios dos recursos tecnológicos que foi apresentado e com exemplos reais que confirmam que é possível utilizar as ferramentas tecnológicas de forma efetiva.

O presente trabalho realizado, buscamos métodos para atingir os objetivos reais, com a produção de conhecimento efetivo, que possa ser aplicado e principalmente propagado, de forma ágil e eficiente. E também o professor deve sempre estar em constante formação, buscando novas possibilidades e novos recursos e principalmente estar aberto a aprender sempre.

Levando estas tecnologias cada vez mais a realidade das salas de aula, ao cotidiano educacional e contribuindo para o bom uso das ferramentas no processo de alfabetização nas escolas públicas e privadas. Portanto o professor deve ser o porto seguro dessas empreitadas infantis, que devem ser feitas com alguma orientação, mas sempre com muita liberdade na transposição de barreiras na alfabetização.

No mundo contemporâneo a tecnologia tem influenciado no ensino aprendizagem das crianças. O professor tem usado essas mídias educacionais para estimular ainda mais no desenvolvimento da leitura e escrita em alunos com dificuldades, além de dinamizar as aulas e elevar os índices da educação. Uso da tecnologia em sala de aula auxilia as crianças na assimilação dos conteúdos e possibilita que tenham acesso ao mundo da cultura digital. Com a inserção dos computadores na rotina escolar das crianças o professor ganha um aliado para tornar suas aulas mais agradáveis e prazerosas.

A sala de informática é um ambiente pedagógico em que o professor e o aluno podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O resultado da pesquisa foi satisfatório e exitosos haja vista que a educação é um processo e consiste na evolução do aprendizado, assim utilizar a tecnologia com crianças traz benefícios para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento e também pelo simples fato de ensinar aos alunos a utilizá-la para melhorar a vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de; ProInfo: Informática e Formação de Professores – Vol. 1; Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância –, 2000.

ALMEIDA Maria Elizabeth de Informática e formação e professores. Vol. 2, Série de estudos, Educação a distância, Brasília, 2000.

BARROS, A. J. da S. LEHFELD, N. A. de S. Fundamentos de Metodologia. 2 ed.

São Paulo: Makron Books, 2000.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A.; CAFIERO, D. Alfabetização e Jogos Digitais em Ambientes Interativos Multimodais. In: 6º Conferencia Latinoamericana de

Objetos de Aprendizaje y Tecnologias para la Educación – LACLO,2011, Montevidéu, Uruguai: v. 1. p. 1-9. Anais..., Montevidéu, Uruguai,2011.

CHIAPINNI, L. A reinvenção da catedral. São Paulo: Cortez, 2005.

D'AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: da Teoria a Prática. Campinas: Papirus, 2001.

GASPARIN, J.L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessário a educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora. DF: UNESCO, 2002.

NOVA ESCOLA, Alfabetização inicial: alfabetizar é todo dia. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/ acesso em 27/11/20 às 15h.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo, 2002.

PERRENOULD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Convite à viagem. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artimed, 2000.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte Autêntica Editora, 2009.

AS DEFASAGENS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CARLA CRISTINA GONZAGA VALDO

RESUMO:

O objetivo geral do trabalho é verificar formas de resolver as defasagens da educação inclusiva. Sendo assim, de uma forma crescente a inclusão tem sido potencializada visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história. Tais práticas abarcam todos aqueles que sofreram, em distintos tempos e espaços, discriminação negativa, ou seja, todos aqueles que ao serem discriminados, não foram devidamente contemplados e escutados do lugar onde enunciam suas verdades e suas necessidades. Ocorreu muitos processos para chegar na Educação Inclusiva e os princípios que balizam essa educação, como a escola para todos, pedagogia e estratégias centradas no aluno, capaz de favorecer uma educação com sucesso, em que o meio se adapte ao estudante e não o contrário.

PALAVRAS-CHAVE: Defasagem. Educação. Inclusão.

ABSTRACT: The general objective of this work is to verify ways of solving the gaps in inclusive education. Therefore, inclusion has been increasingly leveraged, aiming, among other achievements, to minimize the losses and numerous exclusions generated by practices that exploited and discriminated against segments of the population throughout history. Such practices encompass all those who suffered, in different times and spaces, negative discrimination, that is, all those who, when being discriminated against, were not properly contemplated and heard from the place where they enunciate their truths and needs. There were many processes to arrive at Inclusive Education and the principles that guide this education, such as school for all, pedagogy and student-centered strategies, capable of favoring a successful education, in which the environment adapts to the student and not the other way around.

KEYWORDS: Lag. Education. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva em processo histórico ainda se encontra na necessidade de muitos ajustes, pois diante da escola, ainda é necessário ajustar práticas, didáticas, processos educativos, para que seja promovido uma educação de qualidade suficiente para promoção social da criança diante da sua atuação como cidadã.

A justificativa é que diante do cenário atual a educação ainda estão relutando para que haja inclusão, mas ainda é possível práticas excludentes, por falta de formações, materiais, acessibilidades, conceitos, paradigmas em relação a inclusão na educação. "O direito ao desenvolvimento é ao mesmo tempo um direito individual e coletivo, que não pode ser entendido mais do que em sua estreita interdependência com o conjunto de direitos humanos, compreendidos tanto os direitos civis e políticos como os direitos culturais, sociais e econômicos. O direito ao desenvolvimento não é apenas um direito fundamental, mas também uma necessidade essencial do ser humano" (RAYO, 2004).

O objetivo geral do trabalho é verificar formas de resolver as defasagens da educação inclusiva e objetivos específicos: analisar a inclusão dentro do processo histórico; verificar defasagens no processo de inclusão e verificar como promover a inclusão no processo educativo.

A metodologia do trabalho é a pesquisa bibliográfica, sendo verificado em livros da Biblioteca digital; Artigos entre outros.

DESENVOLVIMENTO

A INCLUSÃO DENTRO DO PROCESSO HISTÓRICO

Silva Neto et al (2018) relata a educação especial nasceu quando a educação ainda era privilégio da minoria econômica, no qual é necessário entender a história, o comportamento, o contexto e os moldes da sociedade em determinada época, pois falar em inclusão é sempre desafiador, pois, para muitos, ainda é um campo desconhecido, mas para compreender melhor o discurso atual da inclusão e seus aspectos, que causam por vezes angústias e também algumas polêmicas, sendo preciso voltar ao tempo para compreender o processo histórico da Pessoa com Deficiência, perpassar pela educação especial até chegar ao movimento da Educação Inclusiva.

Quando se trata de condições econômicas, também envolve a inclusão social, no qual Lopes (2013) relata que a discriminação, infelizmente ainda muito comum no Brasil devido, entre outros elementos, a sua história política, econômica de colônia, de colonização e de país que luta para sair da condição de miséria e de pobreza absoluta de uma parcela considerável da população, é aquela que constitui a alteridade para a exclusão do outro e de si mesmo.

A história humana evidencia, desde a Antiguidade, a descrição de pessoas com alterações anormais por motivo genético. A essas pessoas era negado o convívio social; elas eram enclausuradas em suas próprias casas ou em outro lugar para tratamento, pelos familiares ou pelas autoridades (SILVA NETO, 2018, p. 83).

Deste modo, quanto ao preconceito da criança com deficiência, segundo Pacheco e Alves (2007) relata que a pessoa com deficiência, mesmo que não produtiva (para a economia, nas guerras políticas etc.) adquire status de humano e possuidor de alma, mas ocorreu no processo histórico da inclusão atitudes de exclusão que não são mais consideradas como aceitáveis e os cuidados com a pessoa com deficiência passam a ser assegurados pela família e a igreja, mesmo que tais cuidados não garantam, ainda, a integração do deficiente nessas instituições e na sociedade de forma geral.

Sendo assim, de uma forma crescente a inclusão tem sido potencializada visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história. Tais práticas abarcam todos aqueles que sofreram, em distintos tempos e espaços, discriminação negativa, ou seja, todos aqueles que ao serem discriminados, não foram devidamente contemplados e escutados do lugar onde enunciam suas verdades e suas necessidades (LOPES, 2013).

Silva Neto et al (2018) os padrões sociais eram determinados sob forte influência da Igreja, nos quais aqueles que não se enquadravam eram punidos ou condenados na Antiguidade, sendo que nessa época, ter um filho com alguma deficiência era visto como maldição, muitas vezes ligada a algo diabólico. Os

"diferentes", assim como no período da Inquisição, poderiam ser executados na forca ou queimados vivos. A essas pessoas era negado o convívio social; elas eram enclausuradas em suas próprias casas ou em outro lugar para tratamento, pelos familiares ou pelas autoridades.

No século XVII, os deficientes, principalmente os com deficiência mental, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais, nos quais esses internatos acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes (AMARAL, 2001, Apud SILVA NETO et al, 2018). Essa fase ficou conhecida como fase da exclusão, porque qualquer pessoa que não estivesse no padrão de comportamento e de desenvolvimento instituído pela sociedade era totalmente excluída (SILVA NETO et al, 2018)

Assim, conforme Lopes (2013) refere-se a todos aqueles que, por distintas razões econômicas, de gênero, raça-etnia, deficiências físicas, cognitivas, sensoriais, entre outras, foram negados e silenciados pelo próprio Estado e marcados historicamente pela discriminação negativa. Para focar o Brasil, o final do século XX e o início do século XXI estão marcados por viradas econômicas, culturais e tecnológicas capazes de tornar mundiais as realidades locais, até então pouco visíveis, embora ameaçadoras para a situação do País que luta para diminuir a miséria, ofertar sistema de saúde para todos, educar e escolarizar a população, etc.

Lopes (2013) relata que nos séculos XIX e XX se desenvolve um modo de vida cuja implementação exige o fortalecimento da escola como uma das instituições capazes de educar os indivíduos para a racionalidade, tomadas é a justificativa para que a condução da conduta se estabeleça.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir "tratamento especial" para os alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2007).

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). (BRASIL, 2007).

No século XX, em 1994, ocorre uma conferência mundial na cidade de

Salamanca, na Espanha, falando do comprometimento da "educação para todos", se tornando urgente principalmente para pessoas com necessidades especiais.

Reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais, relembrando as diversas declarações das Nações Unidas

que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 6).

A Declaração da Salamanca trouxe uma contribuição para sociedade inclusiva quando afirmaram que as escolas regulares deveriam possuir uma orientação inclusiva, sendo necessário mudar paradigmas, concepções, currículo escolar.

DEFASAGENS DO PROCESSO DE INCLUSÃO

Aliás (2016) considera que ocorreu muitos processos para chegar na Educação Inclusiva e os princípios que balizam essa educação, como a escola para todos, pedagogia e estratégias centradas no aluno, capaz de favorecer uma educação com sucesso, em que o meio se adapte ao estudante e não o contrário.

Atualmente, mesmo vivenciando o paradigma da inclusão, ainda é existe a exclusão e com práticas segregacionistas e integradoras, que acontecem muitas vezes não por má-fé, mas por falta de conhecimento, ou por achar que as ações praticadas são ações inclusivas (ALIAS, 2016).

Nem sempre os professores estão preparados para lidar com as características de seus estudantes. É comum ouvir questões relacionadas à falta de preparo e apoio, o que não é errado, já que nem sempre o professor encontra o apoio e a formação necessários para que sua atuação em sala de aula seja balizada pelos fundamentos e princípios da filosofia inclusiva e, consequentemente, da Educação Inclusiva (ALIAS, 2016, p. 22).

Aliás (2016) considera importante sempre ter em mente a necessidade de trabalho com as potencialidades dos alunos. Já que a Educação Inclusiva preconiza a valorização da diversidade, das características do seu alunado, é preciso, então, prever práticas que atendam a esses princípios.

A autora também considera que é necessário ter em mente a importância do foco na potencialidade, mas ao pensar no contexto das salas de aula brasileiras, parece difícil, devendo ser considerado um desafio, mas não é impossível, e ter outro olhar para os estudantes é o passo inicial e fundamental para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Desta maneira, é importante não ver aquela característica muitas vezes tida como negativa como algo que define o estudante, mas, sim, perceber quais as potencialidades, quais habilidades, quais tipos de atividades esse aluno tem e trabalhar para que elas sejam desenvolvidas, assim, a deficiência, ou alguma outra característica do aluno, antes julgada como negativa, passa a ser vista, portanto, como uma das características dele. Faz parte do conjunto, mas não é o que o define (ALIAS, 2016).

Desta forma, é importante lembrar que os princípios da Educação Inclusiva, quando respeitados, trazem boas repercussões, como a minimização da evasão escolar e a construção de uma sociedade mais inclusiva, voltando-se no processo histórico, lembrando de como era na época da segregação ou da integração, quando o foco das atividades escolares não era centrado no estudante. Quando um aluno se deparava com uma atividade que não sabia fazer, ou cuja habilidade requerida fosse alguma que não era a habilidade "forte" dele, com certeza, resultaria em desmotivação ou até mesmo no fracasso escolar (ALIAS, 2016).

Para consolidar a Educação Inclusiva, é preciso quebrar não só as barreiras atitudinais (aceitar a característica do outro, não criar estereótipos, não agir com preconceito etc.), mas também as barreiras físicas. Uma Educação Inclusiva prevê ambientes inclusivos e acolhedores e isso não se faz somente com as atitudes: é preciso também que o ambiente seja adaptado para receber os estudantes. Isso vai ao encontro do modelo social da deficiência, em que o ambiente precisa atender as necessidades dos indivíduos (ALIAS, 2016, p. 24).

Lopes et al (2018) relata que uma verdadeira prática inclusiva, no que tange ao campo prático e principalmente ao ensino, diz respeito ao acolhimento de todo e qualquer cidadão, independentemente das diferenças. Para tanto, é necessário que cidadãos, instituições de ensino e profissionais de diversos campos atuem no sentido de amparar a diversidade, de forma que seja possível atingir esse objetivo.

Assim, é muito importante a rede de apoio nas instituições de ensino em função da inclusão, sob a ótica da criação e dos conceitos de entrelaçamento, cooperação e colaboração. Em outras palavras, a educação só pode ser inclusiva quando a diversidade das necessidades educacionais é contemplada. A partir do reconhecimento das diferenças e singularidades de cada sujeito (LOPES et al, 2018, p. 98).

Lopes et al (2018) relata que devem estar envolvidos nesse processo desde pessoas físicas, educadores, famílias, educandos, até instituições de ensino, representadas por sua gestão e coordenação, bem como instâncias governamentais, representadas pelos órgãos reguladores e mantenedores, como as Secretarias de Educação.

Uma educação inclusiva e de qualidade coloca forte ênfase na efetivação de uma aprendizagem cooperativa, por meio de um

ensino colaborativo, em meio à interação, tanto em atividades cotidianas, no espaço físico, quanto entre os educandos, educadores e entre eles, e a equipe gestora da instituição (LOPES et al, 2018).

Para a efetividade da inclusão, é necessário um envolvimento significativo, tanto no desenvolvimento do educador quanto na colaboração entre os demais componentes da rede de apoio, como a família, a comunidade e as instâncias administrativas (LOPES et al, 2018).

Para isso, o ambiente colaborativo atua de maneira a facilitar e mediar a criação de um currículo apropriado, adaptado às necessidades individuais e coletivas, bem como a cooperação entre as escolas e as instituições que com ela interagem. Estas devem possibilitar a criação de diferentes arranjos organizacionais, usufruindo de uma diversidade de estratégias de ensino, com o uso ampliado de recursos e, ainda, promover parcerias com as famílias e as comunidades (LOPES et al, 2018, p. 102).

Assim, para que seja possível uma inclusão íntegra, sem rupturas segregantes ou excludentes por falhas na rede de apoio ou no ambiente colaborativo, faz-se necessária a continuidade de recursos físicos, sociais e humanos, assim como a constante instrumentalização e capacitação dos educadores. A inclusão exige do ambiente colaborativo um trabalho organizado estrategicamente, de forma que os resultados sejam os melhores possíveis, impondo que se disponibilizem para análise e problematização constantes e sistemáticas de seus métodos e suas práticas

(SANT'ANA, 2005 Apud LOPES et al, 2018).

Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo. Diante disso, entende-se que não basta garantir o acesso desses estudantes à escola regular, sendo necessário apoio ao docente para que essa inclusão aconteça, garantindo-se a equidade no atendimento pedagógico. Isso requer uma formação docente que envolva, para além do respeito, a compreensão da diversidade (BARRETO; BARRETO, 2014).

Assim, para que a inclusão se efetive, os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento (BARRETO; BARRETO, 2014).

Porém, como na maioria das vezes não há um perfil único da deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família, como do docente, e até de outros profissionais. As deficiências não podem ser tratadas genericamente, há que se levar em conta a condição que resulta da interação da pessoa com o seu ambiente. É importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem (BARRETO; BARRETO, 2014).

É necessário que o docente que atua na educação inclusiva remova as barreiras para a aprendizagem e para a participação. Assim, considera-se que um professor que tem clareza das bases que fundamentam seu conhecimento busca remover tais barreiras no processo de aprendizagem através do investimento nas peculiaridades e especificidades do modo de aprender dos seus estudantes, reconhecendo para isso a diversidade presente em sua sala de aula (BARRETO; BARRETO, 2014, p. 38).

A compreensão da existência de diferentes caminhos para a aprendizagem fará com que o professor pense o processo de ensino e busque recursos distintos que favoreçam a aprendizagem, ainda que em tempos diferenciados. Isso requer um profissional embasado teoricamente para justificar as suas decisões e devidamente envolvido com a realidade dos seus alunos e seu processo de aprendizagem (BARRETO; BARRETO, 2014).

A INCLUSÃO E O PROCESSO EDUCATIVO

Silva Neto et al (2018) coloca que a Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva (BRASIL, 2007).

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, 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).

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2007, p. 1).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de "integração instrucional" que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2007).

Lopes (2013) relata que a acessibilidade é uma condição necessária, mas não suficiente para que a inclusão se efetive. Nesse sentido, o autor alerta para que possa se olhar para cada prática educacional, cada expressão que usamos para nomear o outro e as coloquemos sob suspeita. Palavras que significam tolerância, culpabilização do outro, padrões culturais hegemônicos, identidade estável, universalidade, multiculturalismo, exotismo, déficit, respeito, integração são alguns exemplos de expressões que devem ser problematizadas quando utilizadas para pensar a inclusão.

A inclusão como imperativo de Estado, mais do que se apresentar como algo que se impõe a todos, necessita contar com normativas para fazer valer e legislar sobre as práticas. Como imperativo temos que aceitar essa interpelação do Estado, mas como sujeitos desse tempo precisamos radicalizar a crítica, para que possamos analisar as condições de possibilidade para que os diferentes gradientes de inclusão sejam vividos e que a inclusão não seja entendida como um ponto de chegada, mas como um desafio permanente (LOPES, 2013, p. 110).

Lopes (2013) destaca que a inclusão deve ser vista como algo distinto da integração; inclusão como o oposto da exclusão; inclusão como sinônimo de adaptações arquitetônicas e pedagógicas; inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos e os conduzem a olhar para si e para os outros a partir de uma norma preestabelecida (no caso da sociedade moderna disciplinar) ou a partir de um normal estabelecido no interior de grupos ou comunidades (no caso da sociedade contemporânea de seguridade ou de normalização); inclusão como condição de vida em luta pelo direito de autorrepresentação, participação e autonomia; e como práticas sociais, culturais, educacionais e de saúde, entre outras, que visam à população que se quer conduzir.

A Escola Inclusiva está afinada com os direitos humanos, porque respeita e valoriza todos(as) os(as) alunos(as), cada um(a) com as suas características individuais. Além disso, é a base da sociedade para todos, que acolhe os sujeitos e se modifica para garantir que os direitos de todos(as) sejam respeitados (DINIZ, 2012).

No que tange às pessoas com deficiência, a Educação Inclusiva não é uma moda passageira. Ela é o resultado de muitas discussões, muitos estudos e muitas práticas que tiveram a participação e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores(as), no Brasil e no mundo. É também fruto de um contexto histórico em que se resgata a educação como lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos (DINIZ, 2013, p. 9).

Deste modo, conforme Diniz (2013) durante muitos anos a educação se pautou em estudos cuja centralidade era a normalidade, e consequentemente quem não se enquadrava em padrões de normalidade era considerado desviante. O declínio dos modelos biológicos de compreensão de identidades sociais propiciou a abertura dos modelos sociais e educacionais, permitindo o acolhimento às diferenças.

A possibilidade de tornar a escola acolhedora às diferenças que seus alunos e suas alunas possam apresentar em relação ao que foi socialmente instituído, em termos de condições de aprendizagem, constitui-se em um dos principais desafios colocados para a educação (DINIZ, 2012).

Nesse cenário, é importante lembrar que todos têm direito à educação, que há diferença, que deve ser respeitada, e as potencialidades dos alunos trabalhadas de forma que os auxiliem positivamente no processo de aprendizagem. A diferença está intimamente ligada à diversidade, e, consequentemente, à singularidade (ALIAS, 2016, p. 51).

Assim, enquanto atores do processo de ensino-aprendizagem, precisamos aprender a respeitar e a lidar com as diferenças na escola e em sala de aula, visto que cada um apresenta uma habilidade diferente. Esse comportamento de respeitar a diferença é o que favorece a inclusão escolar de todos, e principalmente dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a fim de tornar a escola um espaço realmente inclusivo, uma educação realmente para todos (ALIAS, 2016).

De acordo com Brasil (2001) a educação é o principal alicerce da vida social e no desempenho dessa função social transformadora, que visa a construção de um mundo melhor para todos, a educação tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhar como fator de crescimento de todos no processo educativo, trabalhando desde a escola o convívio e a valorização das diferenças.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido tem por objetivos, promover a valorização e discussão sobre o Currículo na escola inclusiva na perspectiva da educação especial, e dessa forma salientar a importância da construção curricular em uma prática de educação inclusiva significativa para discentes e docentes. (REGO; BARRETO, 2016, p. 2).

Para uma prática inclusiva, não é necessário somente o esforço do professor, mas de toda a comunidade escolar, de todos os atores que atuam nesse cenário, como funcionários, outros alunos, pais, gestores etc. (ALIAS, 2016).

De acordo com Rego e Barreto (2016) no contexto da inclusão escolar da pessoa com deficiência, é importante pensar no Currículo e a sua influência nesse processo, fazendo uma análise referente na atualidade, provocando ações, assim como a identidade do sujeito contemporâneo, o currículo, também, é o produto de significações sociais e culturais que forjam também identificações que são tecidas a partir da ideia da existência do outro, de forma simples, daquele que é "diferente" etc. (ALIAS, 2016).

No que se refere à adequação dos espaços escolares para atender os preceitos da Educação Inclusiva, podemos citar basicamente duas esferas: as adequações físicas e as relaciona- das às estratégias de aprendizagem (ALIAS, 2016).

Há várias estratégias que podem ser adotadas, como ampliar a fonte, reproduzir o livro em formato de áudio, elaborar livros e outros materiais com texturas, alto-relevo etc., assim, espera-se que a postura e o protagonismo do professor sejam de acolhimento, visto que o professor tem um papel fundamental para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem na Educação Inclusiva. Assim, metodologias centradas no professor ou no conteúdo não são as ideais, mas, sim, aquelas centradas no aluno (ALIAS, 2016).

A deficiência, atualmente, não é vista apenas como incapacidade, falta de habilidade da pessoa; deve-se levar em consideração a questão do meio. No modelo social, portanto, a deficiência se pauta na interação homem, meio é sociedade. É preciso, então, inserir os recursos de acessibilidade para promover o acesso com outros alunos e, portanto, equiparar oportunidades. Por isso, é importante frisar que não basta matricular o aluno na escola, inseri-lo na sala de aula se não for garantido o acesso aos materiais, aos conteúdos, favorecendo, portanto, o desenvolvimento da aprendizagem (ALIAS, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança dentro do sistema educacional já deve ser considerada um conceito de inclusão para todos. As políticas públicas educacionais representam a organização entre a população e as instituições de ensino, mas, ocorre um desalinhamento de uma realidade educativa com as propostas de ensino, gerando conflitos educacionais que não conduz a um aprendizado subjetivo e objetivo com as transformações sociais.

O ponto comum pode ser que todas as crianças com necessidades especiais sejam totalmente incluídas nas escolas regulares, a fim de capacitá-las e emponderá-las para se tornarem cidadãos ativos e iguais no futuro, deve-se então, melhorar as oportunidades para as crianças com necessidades especiais se tornarem futuros cidadãos competentes e para o sistema educacional e a sociedade se tornarem inclusivos.

As mudanças nos últimos trinta anos trouxeram acesso à educação para crianças com necessidades especiais. Nos anos mais recentes, tem havido um desenvolvimento lento, mas constante, da educação inclusiva, mesmo com legislação de apoio para ajudar as escolas a fornecer os recursos necessários para atender às necessidades educacionais especiais, ainda existem defasagens no campo da inclusão.

Um dos maiores princípios da inclusão é o reconhecimento da diversidade e a valorização de todos dentro da educação. Ocorreram muitas conquistas dentro do processo histórico da inclusão que pode ser uma inspiração para todos envolvidos na educação ter um olhar reflexivo, promovendo posturas e cenários voltados totalmente para educação inclusiva.

O discurso "inclusão para todos" fornece um forte argumento de que a educação inclusiva é a principal forma de empoderar e permitir que crianças com necessidades especiais cresçam com o sentimento de que são membros iguais da sociedade e com dignidade para participar plenamente da vida da comunidade para realizar seus projetos de vida e contribuir com a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIAS, Gabriela. Desenvolvimento da aprendizagem na Educação Especial:

Princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Inclusiva [recurso eletrônico]. São Paulo, SP: Cengage, 2016.

BARRETO, Maria Ângela de Oliveira Champion; BARRETO, Flávia de Oliveira Champion. Educação inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. 1. ed. -- São Paulo: Érica, 2014.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2007.

DINIZ, Margareth. Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão & Educação. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Temas & Educação).

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. Tendências e Reflexões: A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. ACTA FISIATR 2007.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira [et al]. Educação inclusiva: uma escola para todos. Revista Educação Especial, vol. 31, núm. 60, 2018.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação Na Área Das Necessidades Educativas Especiais. Unesco, 1994.

CARLA GOMES DE OLIVEIRA

RESUMO:

A possibilidade de criar está ligada ao contexto histórico, familiar, escolar e à riqueza de experiências vivenciadas pela criança. E, como atividade humana é mediada pela cultura. O objetivo deste artigo foi apresentar a importância do lúdico como recurso indispensável para o desenvolvimento integral da criança na aprendizagem da educação infantil. Na metodologia enveredamos por uma pesquisa bibliográfica com livros e trabalhos científicos, além de referenciais curriculares nacionais, destacando a seriedade das brincadeiras na Educação Infantil, considerando a reflexão sobre o estudo do lúdico nas escolas como um ponto de partida. O mundo da criança é norteado por jogos, brinquedos e brincadeiras, pois estes estão presentes na vida do ser humano desde muito cedo. Por isso as atividades lúdicas são necessárias para o desenvolvimento e para a absorção dos conhecimentos, pois tais atividades permitem que a criança desenvolva a percepção, a imaginação, a fantasia, os sentimentos e, sobretudo a criatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade. Lúdico. Criança. Desenvolvimento.

Abstract: the possibility of raising is linked to the historical, family, school context and the wealth of experiences experienced by the child. And, as human activity is mediated by culture. The aim of this article was to present the importance of playfulness as an indispensable resource for the integral development of the child in the learning of childhood education. In the methodology we embark on a bibliographic research with books and scientific works, besides national curricular reference points, highlight the seriousness of play in early childhood education, considering the reflection on the study of play in schools as a starting point. The world of the child is guided by games, toys and games, as these are present in the life of the human being from very early on. For this reason the playful activities are necessary for the development and absorption of knowledge, since such activities allow the child to develop perception, imagination, fantasy, feelings and above all creativity.

Key-words: creativity. Playful. Child. Development.

INTRODUÇÃO

O brincar não é um simples fato na vida da criança, não é um mero passatempo, mas um momento sério. O brincar torna-se fundamental e característico desde o período de recém-nascido. A adaptação ao mundo exterior se faz primeiro pelas suas ações reflexivas, que desencadeiam esquemas sensórios motores. Sendo fundamentais, para o desenvolvimento de esquemas simbólicos, por meio dos quais a criança constrói a noção de regras e passa a desenvolver jogos de faz-de-conta e brincadeiras diferenciadas, interagindo com o seu meio e socializando com seus pares, a criança aprende a respeitar regras, por meio do jogo simbólico, as crianças aprendem a agir e interagir com o mundo e com o outro, têm a curiosidade estimulada, adquirem iniciativa e exercitam sua autonomia.

O lúdico abre espaço para diferentes tipos de linguagens e expressões, ajudando na criatividade de cada criança, despertando o desejo de aprender de forma diferente e prazerosa. A ludicidade influencia na aprendizagem das crianças, despertando nelas habilidades e imaginações, em contrapartida com o que as crianças já trazem em sua bagagem: o brincar, mostrando que o mesmo não é apenas uma atividade solta e sem nenhuma intencionalidade, e sim uma forma de aprender.

Desde muito cedo, as crianças entram no mundo da brincadeira e em seus primeiros anos de vida, já começam a identificar os tipos de brincadeiras começando pelas mais simples e passam depois a se dedicar aos jogos adquirindo, respeitando e participando de regras e normas que lhes são propostas. Os jogos e brincadeiras se tornam os recursos lúdicos que a maioria dos professores adota para motivar e/ou facilitar a aprendizagem do aluno. Assim, este estudo buscou responder a seguinte problemática: Quais fatores contribuem para que os jogos e brincadeiras estimulem a criatividade da criança na educação infantil e auxilia o professor nas práticas educativas?

Para tanto, objetivou-se apresentar a importância do lúdico como recurso indispensável para o desenvolvimento integral da criança na aprendizagem da educação infantil. E como objetivos específicos foram explicitar sobre a criatividade na infância, refletir sobre o caráter do lúdico no desenvolvimento infantil e analisar o papel do professor como mediador do processo ensino aprendizagem.

A ludicidade tem propostas de se trabalhar conteúdos de maneira mais agradável e eficiente. Desta forma, a metodologia do

referido artigo tem como base uma pesquisa bibliográfica, visando auxiliar e compartilhar novos conhecimentos sobre as contribuições da ludicidade na Educação Infantil. Portanto, este estudo tem como estratégia metodológica, a revisão bibliográfica – optando-se por utilizar a opção narrativa que é um dos tipos de revisão de literatura, pela possibilidade de acesso a experiências de autores que já pesquisaram sobre o assunto. Sendo assim, a fundamentação teórica deste artigo se subdivide em três tópicos que são eles: A criatividade na infância; O papel da criatividade quando estimulada por meio da ludicidade e A importância do ambiente e o papel mediador do professor.

A criatividade na infância

No universo escolar, é fundamental o exercício da criatividade, como elemento de propulsão no processo educativo. A ação do educador, de uma maneira geral, mas especialmente do educador ligado à educação infantil, deve ser demarcada por experiências criativas. As experiências estimuladoras da criatividade pressupõem o desenvolvimento das relações e das descobertas pessoais, uma vez que a criatividade existe na relação do indivíduo e seu meio. As atitudes criativas levam à autoconfiança, pelo estímulo ao desenvolvimento de aptidões e conhecimento das características e limitações pessoais. (SCHIRMER, 2011)

Falar de criatividade não é uma tarefa fácil. Apesar do termo estar muito presente na literatura científica e cotidiana, não há uma definição única desse conceito. Isso se torna mais complexo quando tratamos da criatividade da criança. É oportuno lembrar que criatividade tem sido apontada, pelo senso comum, como um fenômeno mágico e misterioso, que acontece no homem independentemente das circunstâncias e do meio no qual ele está inserido.

Para que um ambiente possa haver a estimulação da criatividade, de acordo com de STERNBERG, tem que:

(a) alocar tempo para o pensamento criativo, (b) recompensar ideias e produtos criativos, (c) encorajar o aluno a correr riscos, (d) aceitar o erro como parte do processo de aprendizagem, (e) possibilitar aos alunos imaginar outros pontos de vista, (f) propiciar oportunidades para a exploração do ambiente e questionamento de pressupostos, (g) identificar interesses, (h) formular problemas, (i) gerar múltiplas hipóteses e (j) focalizar em ideias gerais ao invés de fatos específicos. (2003, apud FLEITH; ALENCAR, 2005. p. 87)

Observa-se deste modo, a necessidade de preparar o aluno para lidar com problemas, favorecendo as habilidades criativas, justificando assim, a importância de se criarem melhores condições para a manifestação do pensamento criativo em sala de aula. Incitando a ação do professor de estar atento a cada criança, de favorecer o desenvolvimento de sua personalidade, de seu potencial, de seus talentos e especialmente, de cultivar a imaginação e a atividade criativa de todas elas em idade escolar.

O aprendizado criativo é sobre como as crianças se envolvem positivamente em seu próprio aprendizado e na capacidade de produzir escolhas e decisões. Ser criativo está fortemente ligado ao desempenho e ao permitir que as crianças explorem e se expressem por meio de vários meios de comunicação. Essa concepção nos leva a pensar a criança na sua integralidade, isto é, como ser que interage e se forma em um mundo repleto de cultura, conhecimento, valores, mas que ao mesmo tempo se constitui como sujeito ativo e transformador, ou em outras palavras, a criança como um sujeito que produz cultura e é produzido por ela, sendo um traço marcante da infância "seu poder de imaginação, fantasia, criação (...)" (KRAMER, 2007, p.15).

A criatividade produz estímulo e incentiva o desenvolvimento, e por meio das atividades lúdicas que a fragmentação e alegria envolvem a criança, perpassando pela percepção de sua realidade. A criança, em seu momento de brincadeira, desenvolve a criatividade e a imaginação, e estas precisam ser articuladas. Na escola há várias materialidades e, para a criança, um simples objeto se torna algo valioso, pois a imaginação para torna-o agradável (CORREA; BENTO, 2012).

Por meio de atividades lúdicas o educando explora muito mais sua criatividade. É uma linguagem que viabiliza a comunicação da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo. O indivíduo criativo é elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças.

O PAPEL DA CRIATIVIDADE QUANDO ESTIMULADA POR MEIO DA LUDICIDADE

A ludicidade é importante para descontrair e fazem bem para a saúde física, mental e intelectual de todos. Para a criança, a ludicidade ajuda desenvolver a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima. Prepara para serem cidadãos capazes de enfrentar desafios e participar da construção de um mundo melhor. Por isso se configura adequado para ser utilizado como ferramenta para a aprendizagem escolar em todas as áreas de conhecimento.

Vygotsky (2001) analisa o significado psicológico que o brincar exerce no decorrer do desenvolvimento infantil. Para ele, a

brincadeira pode ser "o mais precioso instrumento de educação do instinto." (p.119). Completa que, embora para muitos esta atividade seja considerada um passatempo ou algo sem valor, ela está presente em todas as fases da vida cultural do ser humano, em diferentes lugares. Além disso, não é uma atividade somente dos homens, pois, os animais também brincam.

A brincadeira é de suma importância, pois por meio dela a criança cria seu mundo de símbolos, desperta a sua criatividade criando cenas do seu cotidiano e o que presencia. O lúdico torna o aprender mais prazeroso, faz com que a criança crie cenários imaginários exercitando e explorando a sua criatividade utilizando o próprio conhecimento.

Segundo Lopes (2018), uma atividade lúdica propicia uma experiência de inteireza profunda consigo mesmo, de envolvimento completo "(...) Brincar, jogar, agir ludicamente exigem uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo". Nesse sentido a ludicidade pode ser vivenciada a partir de atividades em que a as crianças se encontrem livres para se expressarem com o corpo. Brincar é instintivo, voluntário e espontâneo, é natural e exploratório. A limitação deste comportamento na infância poderá comprometer níveis de desenvolvimento, intelectual, interativo e motor.

Cabe ressaltar também que de forma geral, os jogos estão presentes na vida cotidiana das crianças, pois ao interagir com o outro, os indivíduos envolvidos tendem a respeitar regras, promover a socialização, o cooperativismo, com o ato livre e a escolha de jogar, com isto, a criança sentirá o prazer e a motivação de brincar de maneira mais lúdica, aprenderá a refletir, a questionar, a falar e analisar o mundo a sua volta. De acordo com Lopes (2018, p. 35), "o jogo para a criança é o exercício, e a preparação para a vida adulta. A criança aprende buscando, é o exercício que o faz desenvolver suas potencialidades".

O ato de brincar por meio de atividades lúdicas na educação infantil vai aumentando a independência e tomada de decisão dos alunos, qualidades extremamente relevantes e necessárias na atualidade, estimulando diversos meios de aprendizagem e aumentando a sensibilidade sensorial como a auditiva e a visual, as habilidades cognitivas e motoras, que serão exercitadas por meio dessas atividades lúdicas nos ambientes educativos. É deveras importante para essa etapa da vida, pois brincando as crianças vão construindo seus conhecimentos (DALLABONA; MENDES, 2004).

Segundo Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, é muito mais que isso, 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 por meio de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, por intermédio 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.

A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE E O PAPEL MEDIADOR DO PROFESSOR

Quando o professor recorre aos jogos, ele está criando na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite aos alunos participarem ativamente do processo ensino aprendizagem, assimilando experiências e informações, incorporando atitudes e valores. Para que a aprendizagem ocorra de forma natural é

necessário respeitar e resgatar o movimento humano, respeitando a bagagem espontânea de conhecimento da criança. Seu mundo cultural, movimentos, atitudes lúdicas, criaturas e fantasias.

Assim professor deve ter algumas posturas para alcançar seus objetivos lúdicos em suas aulas como, por exemplo:

[...] possibilitar tempo, espaço e materiais para brincarem livremente, escutar o que as crianças têm a dizer, fortalecendo a autoestima, fomentar a autonomia durante os conflitos, para estimular o desenvolvimento emocional e o autoconhecimento das crianças, possibilitar ações físicas que motivem as crianças a ser mentalmente ativas, propor regras, participação, elaboração, questionar valores morais proporcionar a troca de ideias, incentivar a responsabilidade de cada criança quanto ao cumprimento das regras, permitir o julgamento das mesmas, promovendo o desenvolvimento da inteligência (FRIEDMANN, 2012, p. 54-55).

O brincar é uma atividade que deve fazer parte do planejamento diário na de educação infantil. A sala de aula pode e deve ser um ambiente propício para desenvolver todas as habilidades da criança de maneira prazerosa, de forma que a mesma explore o ambiente. Por essa razão podemos dizer que os profissionais que atuam na educação infantil devem criar oportunidades para que esses momentos aconteçam, criando os "cantinhos." que estimula as descobertas.

A personalização estimula os sentidos sendo essencial no desenvolvimento do ser humano, a qual, a criança pode desenvolver a sua autonomia e a sua independência. A forma como o espaço está previamente organizado deve fornecer experiências facilitadoras de aprendizagens para o grupo no geral, bem como para a criança de forma individualizada. O ambiente deve atuar como uma

espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem (MALAGUZZI, 1993 apud LINO, 2007, p. 40).

Barbosa aborda a relação entre a organização do espaço em turmas de Educação Infantil e as concepções pedagógicas do educador, segundo a autora:

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. (2006, p. 122)

A intencionalidade do trabalho pedagógico, na organização do espaço na Educação Infantil, é condição essencial para a exploração dos objetos disponíveis pela criança e as atividades do brincar. Por exemplo, uma mesa pode transformar-se em uma casa ou uma fábrica ou, até mesmo, uma piscina. A criança brinca no espaço lúdico para vivenciar as situações da vida dos adultos, num contexto em que, partindo de uma situação imaginária, o espaço se transforma e ganha novas funções com diferentes materiais dispostos, que partem de uma lógica de organização em seus usos cotidianos. (MELLO, 2009)

Deste modo, alguns aspectos são necessários a serem apontados acerca das condições em que se dá o ambiente em que a criança irá se desenvolver, sob a ótica da interação. Um ambiente estimulante deve trazer a sensação de segurança e de desafio simultaneamente, em que ela possa estabelecer suas interpretações sobre o meio. Para tanto, espaços organizados são desafiantes, —no campo cognitivo social e motor, oportunizando a criança de andar, subir, descer e pular, por meio de várias tentativas, (HANK, 2006, p. 3) em que possam participar de experiências que promovam diversas sensações nos diversos sentidos. Entretanto, a criança irá se desenvolver singularmente em relação à outra, e portanto, alguns aspectos devem ser analisados sobre como deve ser construído esse ambiente.

Dessa forma, o fato de o espaço estar organizado de modo a desafiar suas competências apenas não basta. Deve vivê-lo intencionalmente e intensamente. Isso se dá por meio de todo um contexto no qual as crianças desempenham papéis e formam uma rede de relações entre tudo que as cercam: móveis, objetos, decoração, rotina, professora, materiais que utilizam, suas vidas fora da escola. O espaço deve estar povoado de objetos que retratem a cultura e o meio social em que a criança está inserida atendendo a sua faixa etária e ao mesmo tempo possibilitar novos conceitos e novas maneiras de ver e entender o mundo e outros meios sociais.

Os espaços são compostos por diferentes detalhes, cada um com seu significado e relevância, o educador deve auxiliar e estimular a criança para que ela possa observar tudo que a cerca, desta forma Horn (2004, p. 73) “devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos.”

Assim sendo, além de um ambiente apropriado para a realização de atividades promotoras de um conjunto de conhecimento para a criança, o professor é um aliado inquestionável para a prática do desenvolvimento infantil, como também criador de oportunidades para novas experiências. Ao pensar em um espaço que abriga inúmeras subjetividades, é importante salientar o quanto esse espaço pode contribuir de forma mais efetiva na construção do sujeito e permitir que cada criança, que ali estiver inserida, possa de alguma forma contribuir na transformação desse espaço como um ambiente de troca e influência mútua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir que quando estimulamos e promovemos momentos de ludicidade é possível que as crianças aprendam mais facilmente e tenham cada vez mais sucesso em seu aprendizado, porque na brincadeira sentem-se livres, criando e desenvolvendo habilidades mais que em outras atividades escritas, por exemplo, atividades essas que, em geral, não teriam tanto aproveitamento.

Nos dias atuais, a inserção do brincar na sala de aula amplia o leque de possibilidades que podem ser trabalhadas pelo professor, especialmente no que concerne à educação infantil, pois é nesse período que começam a serem introduzidas mudanças significativas na vida do infante, a exemplo do início da vida escolar. No ato de brincar, a criança demonstra suas incertezas, aptidões e dificuldades, permitindo, portanto, um trabalho mais direcionado para as suas singularidades.

As atividades lúdicas auxiliam na descoberta da criatividade, de modo que a criança se expresse, analise, critique e transforme a realidade a sua volta. É possível afirmar que as atividades lúdicas fazem parte da formação humana e são imprescindíveis e indispensáveis para o desenvolvimento dos sujeitos, pois, configurasse como linguagem, meio de expressão e comunicação, instrumento de

alegria, diversão, práticas de autonomia, despertando emoções e construção do conhecimento.

Acredita-se que o educador que se permite viver a ludicidade terá mais condições de renovar sua metodologia de ensino, sua didática para repassar os conteúdos, o meio pelo qual se expressa e dialoga com os alunos, proporcionando um trabalho que resulte em prazer tanto para si mesmo quanto para sua classe, pois um educador que não se sente motivado e que não busca meios para proporcionar este prazer, será um profissional que não exercerá bem a sua prática docente, podendo ainda atingir o processo de aprendizagem do alunado.

Se a escola não atua positivamente, garantindo possibilidades para o desenvolvimento do brincar, ela ao contrário, age negativamente impedindo que este aconteça. Diante desta realidade, faz-se necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento do brincar como atividade social da infância. Considerando que o brincar deva ocupar um espaço central na educação, entendemos que o professor é figura fundamental para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo material e partilhando das brincadeiras.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto

Alegre: Artmed, 2006.

CORREA, Leidniz Soares, BENTO, Raquel Matos de Lima. A importância do lúdico para aprendizagem na educação infantil. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Panamericana de Ji-Paraná.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico científica do ICPG, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

FLEITH, Denise de Souza, ALENCAR Eunice M. L. Soriano de. Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-Abr 2005, Vol. 21 n. 1.

FRIEDMANN. Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão. 1ª Ed. São Paulo; Moderna; 2012.

HANK, Vera Lúcia Costa. O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Trabalho de Graduação. Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNISSELVI. Santa Catarina, 7 p, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; PAFEL, Sandra Denise (Org.). Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

LINO, Dalila. O Modelo Curricular de Reggio Emilia. In: FORMOSINHO, Júlia (org.) Modelos Curriculares para a Educação da Infância, 2007.

LOPES, Maria da Glória. Jogos da educação: criar, fazer, jogar. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MELLO, S. A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação Infantil. Proposições, Campinas, v. 10, n.1, 2009.

SCHIRMER, Ana Cristina Fagundes. Educação infantil e criatividade. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

VYGOTSKY. L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO

CÁTIA CIRQUEIRA DE FRANÇA CORREIA

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 se trata da tutela em relação à criança adolescente, no Artigo 227 da Constituição Federal a mesma afirma que é direito e dever do Estado, da Família e da Sociedade. Definindo 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.

Palavras-chave: Abuso; neuro psicopedagogo, Criança.

INTRODUÇÃO

A constituição brasileira (BRASIL, 1988), destaca-se pela priorização da Defesa dos Direitos Humanos que podemos perceber pelo extenso rol de direitos fundamentais inseridos na Carta, onde estão incluídos os direitos civis, políticos e sociais.

A ausência dessas políticas sociais para atender a demanda leva a uma via judicial, o único caminho a efetivar os direitos fundamentais, pois crianças e adolescentes tem o direito a uma família, e esse vínculo deve ser assegurado pela sociedade e pelo Estado, no caso de uma ruptura faz-se necessário, programas, projetos e estratégias que possam ter um reordenamento para a constituição de um novo vinculo familiar, levando em conta responsabilidade de proteção do estado, caso os seus direitos sejam colocados em risco até completar a fase adulta.

Trata-se da socialização, o lazer efetivamente são as atividades que integram mais a criança ao meio social, representando um elemento essencial na fase de desenvolvimento do ser humano. As atividades lúdicas integram e refletem no amadurecimento da criança e do adolescente.

O NEUROPSICOPEDAGOGO LIDANDO COM O ABUSO INFANTIL

Benetti (2005) trata o abuso sexual contra crianças e adolescentes, definidos como o envolvimento de uma criança ou adolescente em atividade sexual que essa não compreende totalmente, para a qual é incapaz de dar consentimento, ou não está preparada devido ao estágio de desenvolvimento. Para compreender o que é tomado como violência, em especial a violência direcionada para a criança, é importante problematizar o próprio conceito de infância.

De acordo com Brasil (2011), o abuso sexual viola as leis ou tabus da sociedade e se expressa em qualquer atividade entre uma criança e um adulto ou outra criança que, pela idade ou estágio do desenvolvimento, está em uma relação de responsabilidade, confiança ou poder. Para garantir o atendimento adequado às crianças e aos adolescentes vítimas de violência se faz necessário compreender os conceitos de violência, como ela acontece, quais as consequências, os tipos de intervenção, como intervir e os pressupostos éticos a serem abordados na hora do atendimento.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Gonçalves (2005) ressalta que a atividade sexual é destinada para gratificação ou satisfação das necessidades desta outra pessoa. Isto pode incluir, mas não se limita a indução ou coerção de uma criança para engajar-se em qualquer atividade sexual, a exploração de uma criança em sexo comercial ou outra prática sexual ilegal, o uso de crianças em performances ou materiais pornográficos. Nos casos extremos em que os profissionais corram grandes riscos, como no caso em que o agressor é chefe do tráfico, esta notificação pode ser feita pelo Disque 100 (Disque Denúncia Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes). É muito importante que os profissionais saibam escutar, dar apoio e fazer um bom atendimento às crianças e aos adolescentes vítimas de violência e conheçam o fluxo de atendimento intersetorial do seu município.

De acordo com Benetti (2005), o direito ao respeito é a inviolabilidade da integridade física, moral e emocional da criança e do adolescente, pois coisificação dos mesmos desencadeiam atos de violência que podem ser físicas e morais. Portanto respeitar a criança significa entende-la em sua privacidade.

Por isso quando se trata sobre respeito entendemos como direito de proteger contra qualquer violência a seu corpo. Este direito está intrínseco à condição de ser humano e a integridade física que nos liga ao direito à vida, e o professor deve estar sempre atento a qualquer sinal diferenciado demonstrado pelo aluno em sala de aula.

De acordo com Brasil (2011), deixa claro que a ausência da família atrasa o desenvolvimento da criança e do adolescente, porque a mesma é o primeiro contato social que tem. E, portanto, direito de toda criança ter uma família biológica ou substituta, que a estruture.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Gonçalves (2005) ressalta que então cabe ao Município exercer suas responsabilidades e assistir a família em seus serviços básicos, atendendo a cada um dos membros da família dentro da comunidade que possam exercer sua cidadania.

Entretanto, o transtorno do estresse pós-traumático (TEPT) é a psicopatologia mais citada como decorrente do abuso sexual e é estimado que 50% das crianças que foram vítimas desta forma de violência desenvolvem sintomas, sendo assim todo o histórico de abuso deve ser mantido em sigilo. É essencial respeitar a privacidade da criança. Além disso, o professor deve trabalhar a solidariedade, o respeito mútuo, compreender o tempo interno dessa criança e fazer com que ela não seja discriminada nem isolada, sendo capaz de continuar na escola e interagir normalmente com as outras crianças, e as alterações cognitivas incluem: baixa concentração e atenção, dissociação, refúgio na fantasia, baixo rendimento escolar e crenças distorcidas, tais como percepção de que é culpada pelo abuso, diferença em relação aos pares, desconfiança e percepção de inferioridade e inadequação. O encaminhamento é feito no prazo de 24 horas e é mantido o sigilo da identidade do denunciante.

Gonçalves (2005) ressalta que alguns sinais de alerta para o Abuso sexual contra crianças e adolescentes: •Agir de maneira sexual inadequada com brinquedos, objetos, outras crianças e adultos; •Demonstrar conhecimento sexual e usar linguagem sexual de maneira explícita não observada anteriormente; •Ter pesadelos ou problemas de sono; •Apresentar mudanças de personalidade; •Manifestar regressão a comportamentos de quando era mais nova, como enurese; •Sentir medos inexplicáveis de determinados lugares ou pessoas; •Tornar-se agressiva, deprimida, alheia ou reservada; Os indicadores físicos que encontramos nas vítimas de violência psicológica são distúrbios no sono; dificuldade para falar; comportamentos imaturos; urina na cama; falta de apetite e outros problemas de saúde como obesidade, alergias, etc. A ansiedade e esquiva são trabalhadas com exposição gradual e dessensibilizarão sistemática, inoculação de estresse, treino de relaxamento e interrupção e substituição de pensamentos perturbadores por outros que recuperem o controle das emoções. Sintomas de depressão são trabalhados com treino de habilidades de coping e reestruturação de cognições distorcidas.

Portanto, de acordo com Benetti (2005), a prostituição é considerada uma forma de trabalho para os adultos. No entanto, dentro da perspectiva de defesa dos direitos humanos e levando-se em conta que crianças e adolescentes são pessoas em desenvolvimento, e a sociedade tem o dever de protegê-los, o termo adequado nestes casos é “exploração sexual”. Portanto, a criança e ao adolescente não se prostituem, sim, são explorados sexualmente.

DESENVOLVIMENTO

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.

Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

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.

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, aonde todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários.

Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo. Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença: questões étnico-raciais e questões de gênero e a educação inclusiva, refletidas no movimento da escola para todos.

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 desafios 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 dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A ESCOLA E O PROFESSOR E AS CONSEQUÊNCIAS DO ABUSO SEXUAL E COMO O PROFESSOR DEVE AGIR APOS A SUSPEITA: CUIDAR, ACOLHER E DENUNCIAR

Quando falamos em formação de professores, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula como explica o seguinte autor:

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. (SANDERSON, 2005).

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (SANDERSON, 2005).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da neuropsicopedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova neuropsicopedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que sociólogo, portanto, de acordo com Benetti (2005), nos traz no livro ´´Histó-

ria das ideias pedagógicas no Brasil´ ´.

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

A partir de 1960 a neuropsicopedagogia, 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 neuropsicopedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da neuropsicopedagogia tecnicista surgindo desse embate a "visão crítico reprodutivista".

As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma "educação popular", bem como a neuropsicopedagogia crítico social e a neuropsicopedagogia 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. (SANDERSON, 2005).

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", Desconstrutivismo –

"neuropsicopedagogia das competências" aprendizagem individual, Neotecnicismo -

"qualidade total" escola como empresa.

Portanto, de acordo com Benetti (2005), 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.

Daí se dá a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem. (SANDERSON, 2005).

A sexualidade precisa deixar de ser aquele monstro, aquela coisa terrível, e se tornar tema de diálogo, uns assuntos conversados dentro da escola de forma natural, sendo assim, 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 neuropsicopedagogia tradicional pela neuropsicopedagogia pensada na diversidade.

Portanto, de acordo com Benetti (2005), 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 possam agir 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 Gonçalves (2005) 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.

Sanderson, 2005 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, e as crianças com deficiência são mais vulneráveis a sofrer abuso.

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, e considerar relevante "encaminhar os alunos que sofreram violência doméstica a outros profissionais: médico pediatra, psicopedagoga, Conselho Tutelar e outros, conforme as necessidades do aluno". (SANDERSON, 2005).

Faleiros e Faleiros (2007), explica que a formação de licenciatura, especificamente no curso de Neuropsicopedagogia, 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. Nota-se que os professores tem visões e ações diferentes, mas coesa com o que se espera deles. Ao mesmo tempo pode-se afirmar que a participação dos educadores tem ficado a desejar e acreditamos que isso se deve ao fato de não receberem o apoio e o preparo adequado para enfrentar as situações de abuso.

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. (FALEIROS E FALEIROS, 2007),

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O abuso sexual infantil intrafamiliar é um fenômeno complexo que envolve aspectos psicológicos, sociais, educacionais e jurídicos, com altos índices de incidência, que pode ocasionar sérias alterações cognitivas, comportamentais e emocionais para a vítima. A portaria no. 1968/2001 do Ministério da Saúde torna obrigatória para todo o território nacional, inclusive as instituições de saúde pública e conveniadas ao Sistema Único de Saúde o preenchimento da ficha de notificação compulsória e seu encaminhamento ao Conselho Tutelar. Muitos dos sinais e sintomas relacionados à violência contra crianças e adolescentes são inespecíficos e podem ocorrer também quando a criança ou adolescente não está sofrendo violência. É necessário sempre contextualizar cada situação. A violência é um critério de risco para atendimento prioritário no Centro de Saúde.

O modelo de grupo terapia cognitiva-comportamental descrito reduziu sintomas de depressão, ansiedade e transtorno do estresse pós-traumático, bem como modificou a percepção de diferença em relação aos pares, a culpa pela situação do abuso e pelas modificações na configuração familiar.

Todos os profissionais dos serviços de saúde e de educação devem estar atentos aos sinais sugestivos de violência para que possam suspeitar de que uma criança e ou um adolescente está sendo vítima de violência, ou mesmo identificar um caso de violência contra crianças e adolescentes, as técnicas empregadas na etapa da educação foram importantes para a reestruturação de crenças disfuncionais. Abuso sexual é uma forma de violência difícil de ser identificada e enfrentada, além de ter uma dinâmica complexa, que envolve aspectos psicológicos, sociais e legais. Compreendesse que há diferentes modos de se conceber a violência sexual intrafamiliar e, conforme essas diferentes concepções, serão produzidas formas distintas de atendimento às vítimas. O atendimento inicial à criança ou ao adolescente vítima de violência é papel da Equipe de Saúde e cabe aos profissionais que trabalharão em conjunto (médico, enfermeiro e assistente social) acolherem as vítimas de violência prestando atendimento imediato sem julgamento moral ou sem acusação e garantir privacidade. A violência sexual intrafamiliar é uma violência que ocorre na família e que se mantém, muitas vezes, pela impunidade dos que a cometem, através do silêncio das vítimas, da família e também dos profissionais envolvidos. Por isso, é de extrema relevância a capacitação permanente dos profissionais, para que se possa desenvolver um trabalho interdisciplinar eficaz, capaz de dar suporte às vítimas deste tipo de violência. A educação e o treino de inoculação do estresse contribuíram para a redução de sintomas de transtorno do estresse pós-traumático, sendo que o jogo sobre a memória e o botão de emer-

gência foi às estratégias que as meninas relataram adotar, quando apresentavam sintomas de vivência do trauma em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BENETTI, S. et al. A violência familiar na perspectiva do desenvolvimento infantil de crianças e adolescente. In: HUTZ: C. S. (Org). Violência e risco na infância e adolescência: pesquisa e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.71-100.

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

BRASIL. Ministério da Justiça. Disque 100: cem mil denúncias e um retrato da violência sexual infanto-juvenil/ Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2011. 10 p.

FALEIROS, E.; FALEIROS, V. Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

GONÇALVES, M. A. et al. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.35, n.126, p.635-658, set./dez. 2005.

DESENVOLVENDO E APRENDENDO BRINCANDO

CELIA DAS NEVES DO NASCIMENTO

Resumo:

O brincar envolve todas as questões ligadas ao desenvolvimento infantil fortalecendo seu aprendizado, e importante que a educação amplie espaços para que a criança invente, fortalecendo seu conhecimento, desde uma tampinha de garrafa até o toco de um pau, as crianças conseguem ir além, muitos dos movimentos ajudam no letramento infantil que a cada dia fortalece seu aprendizado.

Palavras-chave: Brincar. Aprendizado. Educação. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A educação a cada dia precisa inovar seus conhecimentos, ampliando o olhar das pessoas do que a criança precisa, e o brincar hoje tem seu reconhecimento garantido envolvendo todas as áreas do conhecimento.

E na escola que a criança brinca, interagindo com o outro, ampliando sua visão de mundo.

Todo conhecimento precisa estar ligado ao emocional e cognitivo da criança, estimular o desenvolvimento está presente numa educação de qualidade visando pontos específicos que só na escola consegue trabalhar.

O artigo busca entender a importância de que o brincar tem na vida educacional da criança.

E uma referência bibliográfica que conta com a participação de autores conceituados que querem mostrar em seus estudos o quanto é bom brincar.

BRINCAR NA INFÂNCIA

Brincar na infância é uma parte essencial do desenvolvimento e do crescimento saudável de uma criança. O brincar proporciona diversas oportunidades para as crianças explorarem o mundo ao seu redor, desenvolverem habilidades físicas, sociais, cognitivas e emocionais, além de estimular a criatividade e a imaginação.

Existem diferentes formas de brincar na infância, que variam de acordo com a idade, o contexto cultural e as preferências individuais da criança. Alguns exemplos de brincadeiras comuns incluem:

Brincadeiras ao ar livre: Correr, pular corda, jogar bola, andar de bicicleta, subir em árvores, construir castelos de areia, entre outras atividades ao ar livre, permitem que as crianças gastem energia, explorem o ambiente natural e desenvolvam habilidades motoras.

Brincadeiras simbólicas: A criança utiliza a imaginação para representar papéis e situações, como brincar de casinha, de faz de conta, de super-heróis, de médico, entre outras. Essas brincadeiras ajudam a desenvolver habilidades sociais, linguísticas e emocionais.

Jogos de tabuleiro e quebra-cabeças: Jogos de tabuleiro e quebra-cabeças estimulam o raciocínio lógico, a memória, a concentração e a habilidade de resolver problemas. Além disso, podem ser uma oportunidade para a interação social e o aprendizado de regras.

Brincadeiras de construção: Blocos de montar, peças de encaixe e outras atividades que envolvem a construção e a criação de estruturas ajudam a desenvolver habilidades motoras finas, noções espaciais, criatividade e pensamento lógico.

Brincadeiras artísticas: Desenhar, pintar, recortar, modelar com massinha e outras atividades artísticas permitem que a criança expresse sua criatividade, desenvolva habilidades motoras e visuais, e explore diferentes materiais e técnicas.

É importante ressaltar que o brincar na infância não deve ser subestimado ou considerado apenas uma atividade lúdica. É uma parte fundamental do desenvolvimento saudável e do aprendizado das crianças, oferecendo oportunidades de descoberta, exploração e crescimento em diversas áreas.

Barros afirma que: o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. (BARROS, 2018, p.17)

Brincar na infância é uma parte fundamental do desenvolvimento das crianças. É por meio das brincadeiras que elas exploram o mundo, desenvolvem habilidades motoras, sociais, cognitivas e emocionais, além de estimularem a criatividade e a imaginação.

As brincadeiras na infância podem assumir diferentes formas, dependendo da idade e dos interesses da criança. Alguns exemplos comuns incluem brincar de faz de conta, como ser médico, professor, bombeiro, entre outros; brincar com brinquedos, como bonecas, carrinhos, blocos de construção; brincar

ao ar livre, como jogar bola, pular corda, andar de bicicleta; e brincar de jogos de tabuleiro ou jogos de equipe.

Segundo Vygotsky (1989) quando a criança é bem pequena, ao brincar traz o mundo real para o mundo simbólico, é onde ela começa a aprender e compreender o mundo. Quando a criança brinca de faz de conta, ela está vivendo a experiência da infância, significando o mundo do adulto na experiência dela, quando ela pega um cabo de vassoura e faz de cavalinho, mentalmente ela vê o objeto por trás da palavra, então o cabo da vassoura virou um objeto de transição da compreensão dela com o concreto, segundo o autor Vygotsky observa que o faz de conta ajuda no desenvolvimento, no cognitivo pessoal, nas interações sociais e culturais:

Além de proporcionar diversão, as brincadeiras na infância têm diversos benefícios. Elas ajudam as crianças a desenvolver habilidades sociais, como aprender a compartilhar, cooperar e resolver conflitos. Também promovem o desenvolvimento físico, melhorando a coordenação motora, o equilíbrio e a força muscular. Além disso, as brincadeiras estimulam a criatividade, a imaginação e o pensamento abstrato, permitindo que as crianças explorem diferentes papéis, situações e soluções.

É importante que os pais e responsáveis incentivem e apoiem as brincadeiras na infância, fornecendo um ambiente seguro e adequado, disponibilizando brinquedos e materiais variados, estimulando a interação com outras crianças e reservando tempo para brincar junto com elas. Brincar na infância é uma forma de aprendizado essencial, que contribui para o crescimento saudável e feliz das crianças.

Brincar pode desempenhar um papel significativo no processo de aprendizado das crianças. Ao integrar brincadeiras em atividades educacionais, é possível tornar a aprendizagem mais envolvente, motivadora e eficaz. Aqui estão algumas maneiras pelas quais o brincar pode ser incorporado no aprendizado:

Aprendizado ativo: Ao brincar, as crianças estão envolvidas em uma atividade prática e interativa, o que as torna participantes ativas do processo de aprendizado. Elas podem experimentar conceitos e ideias de maneira concreta, o que fortalece a compreensão e a retenção do conhecimento.

Jogos educacionais: Jogos de tabuleiro, jogos de computador, aplicativos educacionais e outros tipos de jogos podem ser projetados especificamente para ensinar conceitos acadêmicos. Esses jogos geralmente são divertidos e desafiadores, incentivando as crianças a aprenderem enquanto se divertem.

Aprendizado baseado em projetos: O brincar pode ser incorporado em projetos de aprendizado, nos quais as crianças se envolvem em atividades práticas para explorar um tópico específico. Por exemplo, os alunos podem construir modelos, realizar experimentos ou criar apresentações para demonstrar seu conhecimento.

Dramatização e faz de conta: Brincadeiras de faz de conta permitem que as crianças representem papéis e situações imaginárias. Essa atividade estimula a criatividade, a comunicação, a resolução de problemas e a compreensão emocional. Ao brincar de faz de conta, as crianças também podem explorar diferentes contextos e conceitos do mundo real.

Atividades práticas: Incorporar atividades práticas e experimentais no processo de aprendizado é uma forma eficaz de combinar brincadeira e aprendizagem. Isso pode incluir experiências científicas, projetos de arte, jardinagem, construção e outras atividades que permitem que as crianças explorem e descubram conceitos de forma prática.

Aprendizado ao ar livre: Levar as crianças para fora da sala de aula e permitir que elas aprendam em ambientes ao ar livre oferece uma oportunidade valiosa para brincar e aprender simultaneamente. A natureza proporciona um ambiente rico para a exploração, a descoberta e a conexão com conceitos científicos, ambientais e sociais.

Integração de temas e narrativas: Ao criar narrativas ou histórias, as crianças podem se envolver em atividades de escrita, leitura, pesquisa e apresentação. Essas atividades permitem que elas construam conexões entre diferentes conceitos, aprimorem suas habilidades linguísticas e desenvolvam sua capacidade de expressão.

Ao integrar o brincar no aprendizado, é importante fornecer um ambiente seguro, recursos adequados e orientação adequada para garantir que as atividades sejam educacionais e alinhadas aos objetivos de aprendizado. O papel dos pais, educadores e cuidadores são fundamentais para promover e apoiar a integração eficaz do brincar no processo de aprendizado das crianças.

Brincar enriquece o desenvolvimento das crianças de várias maneiras, pois engloba aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Aqui estão algumas razões pelas quais o brincar é tão benéfico para o desenvolvimento infantil:

Estimula o desenvolvimento motor: Durante as brincadeiras, as crianças se envolvem em atividades físicas que ajudam a desenvolver habilidades motoras grossas (como correr, pular, escalar) e habilidades motoras finas (como pegar objetos, desenhar, construir). Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento físico e a coordenação motora das crianças.

Favorece o desenvolvimento cognitivo: Ao brincar, as crianças são desafiadas a usar a imaginação, a criatividade e o pensamento lógico. Elas podem explorar conceitos como causa e efeito, resolver problemas, experimentar diferentes soluções e construir conhecimentos. O brincar também estimula a memória, a atenção e o raciocínio, ajudando no desenvolvimento cognitivo geral.

Promove o desenvolvimento emocional: Brincar permite que as crianças expressem e processem suas emoções. Elas podem recriar situações do cotidiano, lidar com medos, enfrentar desafios e explorar diferentes papéis e emoções. Ao brincar, as crianças aprendem a regular suas emoções, desenvolvem empatia e compreensão emocional, fortalecem a autoconfiança e aprendem a lidar com situações estressantes.

Desenvolve habilidades sociais: O brincar oferece oportunidades para as crianças interagirem e se relacionarem com os outros. Durante as brincadeiras, elas aprendem a compartilhar, cooperar, negociar, resolver conflitos e respeitar regras. Essas interações sociais ajudam a desenvolver habilidades de comunicação, empatia, trabalho em equipe e compreensão das dinâmicas sociais.

Estimula a imaginação e a criatividade: O brincar é um espaço livre de restrições onde as crianças podem usar sua imaginação para criar mundos fictícios, histórias, personagens e situações. Essa liberdade estimula a criatividade, a inovação, a flexibilidade cognitiva e a capacidade de pensar fora da caixa. A imaginação e a criatividade são habilidades essenciais para a resolução de problemas e o pensamento criativo.

Fortalece o vínculo afetivo: Brincar junto com outras pessoas, seja com amigos, irmãos, pais ou cuidadores, fortalece os laços afetivos e cria momentos de conexão emocional. O brincar compartilhado promove a construção de relacionamentos saudáveis, a confiança, a comunicação e o senso de pertencimento.

Em resumo, o brincar enriquece o desenvolvimento das crianças em vários aspectos. Ao estimular o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, as brincadeiras proporcionam um ambiente de aprendizado lúdico e prazeroso, onde as crianças podem explorar, experimentar, criar e inteirar com o outro.

O brincar não é apenas uma atividade reservada à infância, mas também desempenha um papel importante ao longo da vida. O brincar na vida adulta e na vida em geral pode trazer vários benefícios. Aqui estão algumas razões pelas quais o brincar continua sendo relevante:

Reduz o estresse e promove o bem-estar: Brincar pode ser uma forma eficaz de reduzir o estresse e aliviar a tensão acumulada. Ao se engajar em atividades divertidas e prazerosas, você pode relaxar, liberar endorfinas e melhorar seu humor.

Brincar também pode promover um senso de felicidade e bem-estar geral.

Estimula a criatividade e a imaginação: O brincar permite que você solte sua criatividade e explore sua imaginação. Ao se envolver em atividades criativas, como pintura, música, teatro, escrita ou jogos de improvisação, você pode estimular seu pensamento criativo, buscar soluções inovadoras e encontrar novas perspectivas.

Fomenta a conexão social: O brincar pode ser uma forma poderosa de conectar-se com outras pessoas. Participar de jogos, esportes, danças, grupos de teatro ou qualquer outra atividade lúdica em conjunto pode fortalecer relacionamentos, promover a colaboração, aumentar a empatia e criar laços significativos.

Estimula o aprendizado e o desenvolvimento: Brincar na vida adulta pode ser uma oportunidade para aprender novas habilidades, explorar interesses pessoais e expandir seus horizontes. Ao se envolver em atividades desafiadoras e estimulantes, você pode adquirir conhecimentos, desenvolver competências e experimentar um crescimento pessoal contínuo.

Promove a resiliência e a adaptabilidade: O brincar permite que você experimente situações diversas e lide com desafios de forma lúdica. Essa abordagem de aprendizado por meio do brincar pode ajudar a desenvolver resiliência, habilidades de resolução de problemas e capacidade de se adaptar a novas circunstâncias.

Alivia a monotonia e traz alegria: O brincar traz uma sensação de diversão e leveza para a vida. Quando você se permite brincar, pode escapar da rotina diária, experimentar momentos de descontração e trazer mais alegria e entusiasmo para suas atividades.

Estimula a saúde mental e física: Brincar envolve movimento e atividade física, o que pode beneficiar sua saúde geral. Além disso, o brincar também pode ser terapêutico e auxiliar no gerenciamento do estresse, melhorar a saúde mental e proporcionar um senso de equilíbrio emocional.

Cunha (2001, p14) “Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois é brincando que se aprende a socializar – se com as outas crianças, desenvolvendo a motricidade, a mente e a criatividade sem cobrança ou medo, mas sim com prazer”.

Portanto, o brincar na vida adulta é uma maneira valiosa de buscar uma vida mais equilibrada, saudável e feliz. Ao reservar um tempo para se divertir, soltar a imaginação e experimentar atividades lúdicas, você pode

aproveitar os benefícios significativos que o brincar oferece em todas as fases da vida.

Os brinquedos e o brincar

Brincar com brinquedos é uma forma divertida e enriquecedora de estimular o desenvolvimento das crianças. Os brinquedos proporcionam oportunidades para explorar, aprender, criar e imaginar. Aqui estão alguns benefícios de brincar com brinquedos:

Desenvolvimento motor: Brincar com brinquedos como bolas, carrinhos, bicicletas ou que envolvam movimentos físicos, ajuda a desenvolver habilidades motoras, como coordenação, equilíbrio, força muscular e destreza.

Estimulação sensorial: Brinquedos com texturas, cores vibrantes, sons ou cheiros diferentes podem estimular os sentidos das crianças, promovendo o desenvolvimento sensorial.

Aprendizado cognitivo: Jogos de encaixe, quebra-cabeças, jogos de memória e brinquedos educativos ajudam as crianças a desenvolver habilidades cognitivas, como resolução de problemas, raciocínio lógico, habilidades matemáticas e habilidades de pensamento crítico.

Criatividade e imaginação: Brinquedos que estimulam a criatividade, como blocos de construção, massa de modelar, instrumentos musicais e fantasias, permitem que as crianças explorem e criem suas próprias histórias, desenvolvendo a imaginação e a expressão criativa.

Desenvolvimento social e emocional: Brincar com brinquedos em grupo, como jogos de tabuleiro, que envolvam interação e cooperação, ajuda as crianças a desenvolver habilidades sociais, como compartilhar, negociar, trabalhar em equipe e desenvolver empatia. Além disso, os brinquedos também podem ser usados como ferramentas para ajudar as crianças a expressar e lidar com suas emoções.

Desenvolvimento da linguagem: Brincar com brinquedos que envolvem histórias, como livros, marionetes e quebra-cabeças com figuras, pode ajudar no desenvolvimento da linguagem, expandindo o vocabulário, melhorando a comunicação e estimulando a narrativa.

É importante fornecer uma variedade de brinquedos adequados à faixa etária e interesses da criança, garantindo a segurança e a qualidade dos mesmos. Além disso, brincar junto com as crianças e participar ativamente das brincadeiras são uma ótima maneira de fortalecer os laços familiares e proporcionar momentos de diversão e aprendizado compartilhados.

Lembrando que o brincar é uma parte essencial do desenvolvimento infantil e deve ser encorajado como uma atividade significativa e valiosa.

Ao brincar com brinquedos, as crianças têm a oportunidade de praticar habilidades motoras, como segurar, empilhar, encaixar e manipular objetos. Brinquedos como blocos de montar, quebra-cabeças, jogos de encaixe e bolas são exemplos de brinquedos que promovem o desenvolvimento motor.

Além disso, os brinquedos também estimulam o desenvolvimento cognitivo das crianças. Brinquedos educativos, jogos de tabuleiro, quebra-cabeças e jogos de memória, por exemplo, podem ajudar a desenvolver habilidades de resolução de problemas, raciocínio lógico, habilidades matemáticas, linguagem e pensamento criativo.

O brincar com brinquedos também tem um impacto positivo no

desenvolvimento emocional das crianças. Os brinquedos podem ser utilizados como ferramentas para expressar emoções, criar histórias e situações imaginárias, o que auxilia no desenvolvimento da inteligência emocional, na compreensão de diferentes emoções e na capacidade de lidar com elas.

Além disso, os brinquedos proporcionam oportunidades para o desenvolvimento social. Ao brincar com outros colegas, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar, negociar, resolver conflitos e desenvolver habilidades de interação social.

Os tipos de brinquedos ideais podem variar de acordo com a faixa etária da criança. É importante escolher brinquedos seguros, adequados ao estágio de desenvolvimento da criança e que estimulem diferentes habilidades. Os pais e responsáveis podem incentivar o brincar com brinquedos oferecendo uma variedade de opções, participando das brincadeiras, estimulando a imaginação e a criatividade, e proporcionando um ambiente seguro e estimulante para a exploração.

O brincar com brinquedos é uma atividade divertida e benéfica para o desenvolvimento das crianças. Os brinquedos proporcionam oportunidades de aprendizado, estimulam habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, e promovem a imaginação e a criatividade. É importante escolher brinquedos adequados e seguros, e incentivar o brincar como parte integrante da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E através da brincadeira que o desenvolvimento infantil acontece, e importante o estimulo o contato com o outro, tudo fortalece o conhecimento e o aprendizado.

Apesar de a escola garantir parte do aprendizado da criança e preciso oferecer momentos de interação e lazer também, podendo assim sempre acrescentar momentos ricos para a criança. É importante que as crianças tenham tempo e espaço para brincar de forma livre e espontânea, tanto dentro de casa como ao ar livre. Os pais e responsáveis desempenham um papel importante ao incentivar e participar das brincadeiras, oferecendo materiais adequados, proporcionando um ambiente seguro e estimulante, e valorizando a importância do brincar no desenvolvimento das crianças.

Além disso, brincar também pode ser benéfico para pessoas de todas as idades. Adultos podem encontrar na brincadeira uma forma de relaxamento, criatividade e conexão com os outros. Jogos, esportes, atividades recreativas e hobbies podem trazer alegria e benefícios para o bem-estar geral.

Em resumo, o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento humano, especialmente na infância. Ele contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. É uma forma de aprendizado lúdico e prazeroso, que permite que as crianças explorem, descubram e cresçam de maneira saudável e integral.

O adulto apesar de sua resistência gosta muito de brincar principalmente com o que mais gosta, e a criança precisa desse envolvimento.

O brincar estabelece momentos de prazer enriquecendo o currículo na educação infantil, o que favorece o aprendizado. O brincar livre, sem restrições ou pressões externas, permite que as crianças explorem seu ambiente, desenvolvam sua criatividade e imaginação, e aprendam sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Ao brincar, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes papéis, desenvolver habilidades sociais, resolver problemas, tomar decisões e expressar suas emoções.

A quantidade de tempo dedicada ao brincar pode variar de acordo com a idade da criança e outros fatores individuais. Bebês e crianças pequenas podem brincar por curtos períodos de tempo, intercalados com períodos de descanso e sono. À medida que as crianças crescem, elas geralmente têm mais energia e capacidade de brincar por períodos mais longos.

É importante que as crianças tenham um equilíbrio saudável entre o tempo de brincar e outras atividades, como tempo para descanso, sono, alimentação, estudo e interação familiar. Além disso, o tempo de brincar ao ar livre também é importante para que as crianças tenham contato com a natureza, explorem o ambiente e pratiquem atividades físicas.

Sim, é importante brincar e vivenciar esses momentos nas salas de referências, a criança consegue transmitir várias emoções e se sente segura na escola.

Hoje a escola ainda consegue proporcionar momentos de prazer e interações o que muitas vezes não do tempo em casa devido as correrias das famílias no dia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008

BROUGERE, Gilles.Jet et education.Paris:L'Harmattan,1995.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8.ed. São Paulo. Cortez, 2010.

CARNEIRO M. A. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:

possibilidades e limitações. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca um mergulho no Brincar 3. Ed. São Paulo; Vetor 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1999.

KISHIMOTO, Tizuco Mochida – Brincar e Usar Teorias. São Paulo: Pioneira, 2000.

KISHIMOTO, Tizuco Mochida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro, 1998.

LURIA, Alexander Romanovich. Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Icone, 1990

YGOSTSKY, L.S. A formação social da mente. 3ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA

CILENE ROSA GUEDES DOS SANTOS

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica que recorreu a referenciais teóricos sobre o ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da Covid-19 vivenciado no ano de 2020/2021, o qual limitou muito o trabalho do professor. O objetivo é analisar relatos de experiências de práticas de leitura e escrita durante a pandemia com uso das tecnologias. Para alcançar esse objetivo, definiu-se como foco o estudo qualitativo três relatos de experiência cuja discussão principal é a possibilidade de utilizar as tecnologias digitais como aliadas da educação para promover práticas de leitura e escrita que possam auxiliar o processo de alfabetização e letramentos na perspectiva de Soares e Coscarelli. Tais relatos são referentes a experiências vivenciadas por escolas e professores durante a pandemia. Como resultados do estudo, pode-se mencionar que, embora o uso das tecnologias digitais seja ainda tímido, tais recursos são apontados pelos autores dos relatos como de extrema importância durante o ensino remoto advindo da pandemia da Covid-19. As ações desenvolvidas pelas instituições escolares analisadas nos relatos aderiram às mídias digitais para garantir o processo de ensinoaprendizagem dos alunos e possibilitar que as habilidades de leitura e escrita fossem trabalhadas. Pode-se dizer que a tecnologia digital, principalmente diante desse contexto gerado pela pandemia é uma aliada do sistema educacional sendo de grande importância no ensino remoto a fim de possibilitar que crianças na fase de alfabetização e letramento possa dar continuidade ao processo de aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita mesmo durante o distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: leitura e escrita; alfabetização; letramentos; letramento digital; ensino remoto.

ABSTRACT

This paper presents the results of a bibliographical research that used theoretical references on emergency remote teaching in the context of the Covid-19 pandemic experienced in 2020/2021, which greatly limited the teacher's work. The objective is to analyze reports of experiences of reading and writing practices during the pandemic using technologies. To achieve this goal, the qualitative study defined three experimental reports whose main discussion is the possibility of using digital technologies as allies of education to promote reading and writing practices that can help the literacy and literacy process from soares and Coscarelli's perspective. Such reports refer to experiences experienced by schools and teachers during the pandemic. As results of the study, it can be mentioned that, although the use of digital technologies is still timid, such resources are pointed out by the authors of the reports as extremely important during remote teaching coming from the Covid-19 pandemic. The actions developed by the school institutions analyzed in the reports adhered to digital media to ensure the teaching-learning process of students and enable reading and writing skills to be worked. It can be said that digital technology, especially in view of this context generated by the pandemic, is an ally of the educational system being of great importance in remote education in order to enable children in the literacy and literacy phase to continue the process of acquisition and development of reading and writing even during the social distancing caused by the Covid-19 pandemic.

Keywords: reading and writing; literacy; literacies; digital literacy; remote education.

INTRODUÇÃO

A Tecnologia Digital da Comunicação e Informação (TDCI) proporcionou mudanças rápidas na vida das pessoas, seja no campo profissional, pessoal e/ou educacional. De acordo com Kenski: A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. [...] O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. (KENSKI, 2010, p. 21) Esse novo cenário social, mediado pelo uso das

TCDIs nos insere no mundo virtual em que usar as mídias digitais (computador, celular, tablets e outras) e acessar plataformas da web fazem parte do dia a dia das pessoas. No âmbito educacional, a escola vinha lentamente se inserindo nessa nova realidade tecnológica, mas com o da pandemia da Covid 19, as instituições educacionais se viram obrigadas a incorporar as TDCIs como mecanismo para possibilitar a continuidade das atividades escolares e, de alguma forma, garantir que o ensino remoto emergencial (ERE) fosse realizado. Com o advento da pandemia do novo coronavírus, as crianças, em processo de alfabetização e letramento, tiveram que ficar longe da sala de aula convencional

e o uso das mídias digitais passaram a ser a solução para manter o vínculo entre a escola e o estudante. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar relatos de experiências envolvendo práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização e letramentos com uso pedagógico das TDCIs durante o ensino remoto emergencial provocado pela pandemia da Covid-19.

O termo "letramentos" é usado no plural, como sugere Soares (2002), para contemplar vários tipos de usos da leitura e escrita em práticas sociais, incluindo a utilização das tecnologias digitais. Tem-se como objetivos específicos: 1. Analisar, em relatos de experiência, se as práticas de leituras e escritas desenvolvidas durante o período de distanciamento social contribuem com o processo de alfabetização e letramento; 2. Identificar, nesses relatos, as potencialidades do uso das tecnologias para dar continuidade ao ensino durante o ERE e verificar se o uso delas, durante esse período, está entrelaçado com o conceito de letramento digital. Diante do contexto educacional diferenciado, isto é, a suspensão das aulas 10 presenciais e adoção de atividades escolares de forma remota, desde março de 2020, quando se instalou esse novo cenário de distanciamento social no Brasil, a alfabetização e o letramento, que são processos de aprendizagem complexos, tornaram-se ainda mais desafiadores, tanto para o professor quanto para o aluno. Desta forma, a justificativa para presente pesquisa se dá justamente pelo fato de se tratar de acontecimento recente, novo e com poucos estudos na e pelo desejo de contribuir com práticas de pesquisa e ensino sobre e para além do ERE. A metodologia usada foi revisão da literatura e análise qualitativa do conteúdo de relatos de experiência publicados em revistas científicas, tomando como base a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Segundo essa autora: [...] tratase de um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47). Para tanto, a leitura dos relatos nessa perspectiva de análise possibilitou a criação de categorias a fim de facilitar a compreensão do assunto tratado, bem como atender o objetivo aqui proposto. Definimos assim, como questão da pesquisa feita: como se dá o processo de leitura e escrita com o uso/auxílio das tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial causado pela pandemia da Covid-19? O trabalho encontra-se organizado em três partes: a primeira trata da fundamentação teórica, em que são aprofundadas as temáticas norteadoras da pesquisa: aquisição da leitura e escrita no sistema alfabético; letramento digital e o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. A segunda aborda o processo de alfabetização na perspectiva do letramento durante o distanciamento social. A terceira parte apresenta uma análise de relatos de experiência no ensino remoto tendo como categorias elencadas: "aquisição da leitura e da escrita na perspectiva de letramento" e "letramento digital – práticas de leitura e escrita com uso da tecnologia durante a pandemia da Covid-19". Ao final, são feitas as considerações finais da pesquisa realizada, resgatando os objetivos e resultados alcançados.

Aquisição da leitura e da escrita do sistema alfabético no processo de alfabetização e letramento Antes de adentrarmos a discussão em torno da aquisição de leitura e escrita do sistema alfabético, faz se necessário pensar de forma sucinta nos conceitos de alfabetização e de letramento. No âmbito educacional, essa discussão entre alfabetização e letramento surgiu em meados dos anos 1980, quando as demandas sociais de leitura e escrita evidenciaram a insuficiência de apenas "saber ler e escrever" e, em decorrência, da importância de saber fazer uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente (SOARES, 2003). Dessa forma, houve necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, saber ler e escrever, e incluir nele o saber responder às demandas sociais de uso da leitura e escrita, o letramento. No Glossário do CEALE1, encontra-se o seguinte conceito de letramento: "desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita", e, para alfabetização, define-se: . [..] especificamente a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a alfabetização, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego (SOARES, s.d, s.p). De acordo com Soares (2000) o termo alfabetização refere-se à "ação de ensinar/aprender a ler e a escrever", enquanto letramento é o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita". Assim, os termos Alfabetização e Letramento representam conceitos distintos, porém, indissociáveis. Para Soares: A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de 1 O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português.

Aquisição da leitura e da escrita do sistema alfabético no processo de alfabetização e letramento

Antes de adentrarmos a discussão em torno da aquisição de leitura e escrita do

sistema alfabético, faz se necessário pensar de forma sucinta nos conceitos de alfabetização e de letramento. No âmbito educacional, essa discussão entre alfabetização e letramento surgiu em meados dos anos 1980, quando as demandas sociais de leitura e escrita evidenciaram a insuficiência de apenas "saber ler e escrever" e, em decorrência, da importância de saber fazer uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente (SOARES, 2003). Dessa forma, houve necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, saber ler e escrever, e incluir nele o saber responder às demandas sociais de uso da leitura e escrita, o letramento.

No Glossário do CEALE1, encontra-se o seguinte conceito de letramento: "desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita", e, para alfabetização, define-se: . [..] especificamente a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a alfabetização, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego (SOARES, s.d, s.p). De acordo com Soares (2000) o termo alfabetização refere-se à "ação de ensinar/aprender a ler e a escrever", enquanto letramento é o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita". Assim, os termos Alfabetização e Letramento representam conceitos distintos, porém, indissociáveis. Para Soares:

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2000, p. 14).

Em síntese, a alfabetização está ligada à escolarização e refere-se às convenções e aprendizagem do sistema alfabético. O letramento permite ao indivíduo fazer uso da leitura e da escrita no seu cotidiano, isto é, indica a sua função social. Kleiman define o letramento como:

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Dessa forma, neste trabalho, quando nos referimos à aquisição da escrita e leitura no sistema alfabético, estamos pensando a alfabetização na perspectiva do letramento. As dificuldades de alfabetizar as crianças na idade certa da alfabetização (até oito anos de idade) é hoje um grande desafio, visto que boa parte dos alunos das escolas brasileiras não consegue dominar as competências e habilidades da leitura e da escrita.

Segundo Soares (2020), a aquisição do sistema de escrita alfabético, no processo de alfabetização e letramento, envolve duas funções: ler e escrever, que se igualam em alguns aspectos e diferenciam-se em outros.

De um lado, para escrever, a criança precisa desenvolver a consciência fonográfica: identificar os sons da língua, até o nível dos fonemas, e representá-los com grafemas correspondentes aos fonemas, por outro lado, para ler a criança precisa desenvolver consciência grafo fonêmica: relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam. Assim na leitura, o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra; na escrita, ao contrário, o processo parte dos fonemas para os grafemas, isto é, a criança precisa identificar os fonemas da palavra que deseja escrever e representá-los por grafema. (SOARES, 2020, p. 193).

De acordo com a autora, ler e escrever, apesar de implicar dimensão diferente na consciência fonêmica, desenvolvem-se em aprendizagem simultânea, ou seja, mesmo quando o foco é dirigido para a escrita, a leitura também é desenvolvida haja vista que não são aprendizagens independentes.

De acordo com Soares (2020), o professor, ao propor atividades com leitura de parlendas, por exemplo, permite à criança compreender a cultura da escrita para ler, mas igualmente criar oportunidades para a escrita, pois o sistema alfabético é mais facilmente compreendido a partir da escrita do que a leitura no processo inicial de alfabetização.

Segundo a autora as atividades que orientam a compreensão do sistema alfabético partem prioritariamente da escrita, embora sempre envolvendo a leitura das palavras que se escreve. Por isso, as crianças são capazes de escrever antes de serem capazes de ler. A respeito do produto da leitura e da escrita, Soares afirma:

O produto da escrita é, assim, uma palavra, pré-existente na fala ou na mente da criança, que ela torna visível, escrevendo. Já

o produto da leitura é, no início do processo de alfabetização, resultado do esforço de identificação dos fonemas que as letras representam para chegar à palavra que, então, a criança lê. (SOARES , 2020, p. 194)

Nesse sentido, a criança, para se apropriar do sistema de escrita, precisa compreender o seu funcionamento e os princípios que o constitui.

O Caderno nº 3 do 1º ano do PNAIC (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa) traz uma lista elaborada por Morais (2012) contendo as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que o aprendiz precisa reconstruir em sua mente para se tornar alfabetizado.

Citamos a seguir as dez propriedades propostas no documento:

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.

2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).

3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.

4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.

5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.

6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.

7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.

8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.

9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.

10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (BRASIL, 2012, p. 11).

Conhecer tais propriedades permite ao professor criar situações e tarefas desafiadoras, que ajudem a criança a dominar cada um dos dez aspectos. Morais (2012 apud Brasil, 2012) alerta para o fato de que ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado.

Se já compreendeu como o SEA funciona a criança tem agora que dominar bem as convenções somgrafia de nossa língua para que possa ler e produzir textos com autonomia.

Na mesma linha de pensamento, Soares (2020, p. 195) diz que não há paralelismo entre a escrita e a leitura durante o processo inicial de compreensão do sistema alfabético. Segundo ela, há maior facilidade da escrita do que a leitura, ou seja, a consciência fonografêmica predomina sobre a consciência grafofonêmica e, após vencida a fase de compreensão do sistema alfabético, há uma inversão, isto é, as crianças usam as habilidades ortográficas primeiramente para a leitura e depois para a escrita.

Para estar alfabetizado, entretanto, é necessário que a criança, além de dominar o sistema de escrita alfabética, seja capaz de produzir e ler textos com autonomia e não apenas escrever e ler algumas palavras. Nesse sentido, Soares afirma: Ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos é o que considera uma criança que além de alfabética, se torna alfabetizada, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento.

Ao longo da escolaridade posterior, com a ampliação e consolidação das habilidades básicas já adquiridas, as crianças terão condições de atingir o objetivo último: tornarem-se leitores e produtores de texto capazes de fazer o uso da língua de forma autônoma para seus objetivos pessoais e de responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2020, p. 200).

Segundo a autora, o trabalho com as habilidades de consciência fonológica, ou seja, a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e refletir sobre seus seguimentos sonoros é importante para uma criança se alfabetizar. A escola deve oportunizar à criança atividades que lhe permitam refletir sobre as palavras em sua dimensão sonora.

Para Soares, tais atividades podem ser trabalhadas de forma sistemática no final da educação infantil e no começo do ensino fundamental de modo que os pequenos possam avançar na compreensão do SEA e consequentemente serem alfabetizados. Nessa perspectiva, para que a criança se aproprie do SEA de forma efetiva e seja alfabetizada na idade certa, isto é, período do ciclo de alfabetização, a escola deve proporcionar o ambiente alfabetizador com atividades e in-

tervenções que permitam a criança desenvolver habilidades e capacidades de leitura e de escrita.

A criança, muitas vezes, antes mesmo de adentrar o espaço escolar já tem noção e cria hipóteses sobre o código, isto é, traz consigo os conhecimentos em relação à cultura letrada, tornando-se 15 imprescindível que o educador faça o elo com a alfabetização e realize o trabalho com a utilização de recursos, como textos de diferentes gêneros textuais, leitura de revistas, cartas, jornais, bilhetes, entre outros, a fim de propiciar a integração da criança no mundo letrado.

As Tecnologias digitais trouxeram novos espaços para compartilhar textos, áudios, vídeos, animações, imagens, fotografias, entre outros, isto é, novas possibilidades de práticas de leitura e de escrita. E saber utilizar esses espaços (ler, ver, apreciar, criticar, etc.) a favor da aquisição da leitura e da escrita pode ser mais uma aliada do processo de alfabetização.

Assim, passa-se, agora, para a abordagem do letramento digital. Letramento digital A TDCI tem sido cada vez mais incorporada em nosso cotidiano, criando novas formas de relacionar uns com os outros, de compartilhar e buscar informações. Na educação não é diferente. Práticas inovadoras sociais envolvendo a escrita foram criadas e demandam do indivíduo conhecimentos específicos, ou seja, letramentos diferenciados dos exigidos pelas práticas escritas no papel. Em face dessa realidade emergente torna-se essencial a compreensão das tecnologias digitais como elementos que nos permitem tanto o entretenimento quanto a produtividade nos estudos e no trabalho.

Sobre isso, Almeida (2005) afirma:

A fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados às informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos

(ALMEIDA, 2005, p.174).

O letramento digital na educação não só altera a relação do aluno com a aprendizagem, como também demanda do professor nova concepção e postura.

O professor que já vinha deixando o lugar de detentor do conhecimento para ser o mediador do conhecimento, agora necessita incorporar a tela do computador como mais uma possibilidade para que o aluno construa seu próprio conhecimento podendo utilizar e produzir conteúdos na web, localizar, pesquisar e selecionar informações, bem como as analisar criticamente. Isto é, os processos de ensino e aprendizagem devem vir ao encontro 16 das TDCIs que trazem novas formas de leitura e escrita e o professor precisa se adaptar a essa nova modalidade, incorporar em seu planejamento conhecimentos contextualizados, com os quais os alunos se deparam com tanta facilidade, como, por exemplo, o hipertexto. Freitas afirma que:

O computador e internet abrem novas possibilidades de aprendizagem por permitirem o acesso a uma infinidade de informações, pelas formas de pensamento que são por eles potencializadas, pelas interações possibilitadas e pela interatividade que proporcionam.

Portanto eles possibilitam a construção compartilhada de conhecimento via interatividade, de que fala a teoria histórico cultural. Estimulam novas formas de pensamento no enfrentamento com as hipertextualidades neles presente pela inter-relação de diversos gêneros textuais expressados por diversas linguagens (sons, imagens estáticas e dinâmicas, textos em geral). A plasticidade interativa própria das tecnologias digitais trazidas pelo computador e internet permite, ainda, a construção de diversos percursos de aprendizagem através da atividade do sujeito que interage com o outro e com o objeto do conhecimento. (FREITAS, 2008, p. 12)

Na geração atual, boa parte dos alunos chegam à escola com algum contato e/ou conhecimento de uso de redes sociais, de vídeos do youtube, de navegações na web e cabe à escola aproveitar a bagagem que o aluno traz para criar possibilidades de aprendizagens, além de lhe dar condições de desenvolver um uso mais crítico e questionador das TDCIs, já que não basta apenas saber usar os recursos tecnológicos.

A condição de letramento digital é uma das habilidades que devem ser devolvidas na escola, isto é, a instituição educacional deve usar TDCIs de forma adequada a fim de ultrapassar a busca de informações aleatórias e uso de redes sociais, para permitir que os alunos se apropriem delas e produzam conhecimentos.

O que significa que a escola poderá utilizar a TDCI como aliada para a leitura, a escrita de textos digitais, pesquisa, interação e complementação de conteúdo trabalhado (hipertexto) para auxiliar, por exemplo, o processo de alfabetização e possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa.

Segundo Gomes (2019), a tecnologia, por si só, não garante que o aluno seja letrado digitalmente. Não basta ter computadores nas escolas e não haverá mágica, porque o aluno não fará uso da escrita e da leitura se apenas for colocado em contato com as

ferramentas digitais.

É preciso que o professor, ao planejar suas aulas, aproveite as tecnologias digitais trazidas pelo computador e pela internet para selecionar criteriosamente aplicativos, jogos, sites a serem usados com finalidade de tornar as aulas interativas, atrativas e possibilitar o uso TDCIs no processo de alfabetização e letramento.

Nessa perspectiva, Gomes (2019) ressalta que a escola deve acompanhar a tendência do mundo globalizado que exige cada vez mais domínio dos recursos tecnológicos. Assim, trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento digital 17 permitirá, segundo a autora, ao aluno compreender a função social da escrita e tornar a aprendizagem prazerosa, lúdica, criativa e participativa. Sobre letramento digital, Santos salienta que: Tendo em vista que o letramento se refere ao desenvolvimento competente da leitura e da escrita nas práticas sociais, o letramento digital envolve a capacidade de apropriação da leitura e da escrita e seus usos conscientes nas práticas sociais por meio dos diversos recursos tecnológicos e multimodais. (SANTOS, 2020.127).

Sobre essa mudança na forma de ler e de escrever digitalmente e, ainda, sobre o papel da escola nesse contexto, Xavier (2005) afirma que: Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas nos livros, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p. 35).

Tendo em vista a inserção da sociedade em um universo de textos cada vez mais multimodal em que vídeos, imagens, emotions, memes, animações, símbolos, ícones e outros textos invadem o cotidiano das crianças, torna-se necessário que o professor e o aluno adquiram a condição de letrados digitalmente para que não só compreendam a escrita, mas também possam construir hipertextos, criar e recriar símbolos (FLEISCHMANN, 2001 apud ALVES, 2014).

Em confluência a essas definições apresentadas, no Glossário do CEALE, Ribeiro e Cascarelli (s.d), pontuam que o termo letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, ou em plataformas como e-mails, redes sociais, blogs, entre outras.

Vale lembrar que o ambiente digital é multimodal, as informações são apresentadas usando não apenas elementos linguísticos, como palavras, frases, mas também vídeos, sons, memes, movimentos, cores e ícones. Ribeiro e Cascarelli (s.d.) afirmam que saber ler, interpretar e produzir textos explorando essas linguagens faz parte das competências dos digitalmente letrados, sendo cada vez mais uma exigência da sociedade moderna.

No processo de alfabetização para aquisição da leitura e escrita, o letramento digital delineia se para além da alfabetização, isto é, a alfabetização ocupa se da aquisição do sistema de escrita alfabética e o letramento digital requer que o indivíduo se aproprie desse sistema de escrita nos meios digitais.

Uma criança em letramento digital faz o uso da tecnologia, joga games, assiste a vídeos, produz e lê textos verbais e não verbais por um novo suporte, a tela do computador. Sobre o uso das mídias digitais na escola, Garcia (2016, p. 10) alerta que "[...]trocar, por exemplo, o quadro negro pela lousa digital não é uma mudança que tenha sentido no contexto social e, principalmente, no educacional, se o professor não reavaliar suas concepções metodológicas".

Na mesma linha de pensamento, Miranda et al apontam que: Para compreender a perspectiva de letramento digital, faz-se necessário retomar a prática de letramento que, para Soares (2002), pode ser entendida como a condição ou representação de quem exerce práticas sociais de escrita e leitura. Sendo assim, o letramento digital refere-se à condição de, em diferentes espaços virtuais, utilizar as modalidades da escrita e leitura para ler, escrever, interpretar e, principalmente, interagir. (MIRANDA et al. 2017, s.p.).

Nesse sentido, o letramento digital pode contribuir para aquisição da leitura e escrita, mas requer mudança nas práticas educativas, o uso efetivo e crítico das novas tecnologias em sala de aula, bem como professores letrados digitalmente, além de estarem em constante formação.

Ensino remoto durante a pandemia de Covid-19

O ano letivo de 2020 iniciou-se e logo nos deparamos com um vírus que colocou os estudantes em distanciamento social devido ao fechamento das escolas. Segundo Arruda (2020):

O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente. (ARRUDA, 2020, p. 258).

Arruda (2020) ainda analisa que o novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (Covid-19) tornam a escola o espaço mais temido e propício à transmissão, haja vista que, no ambiente escolar, estariam aqueles menos propensos a contaminação

(crianças e jovens), mas que poderiam ser o vetor da doença para os mais propensos (professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral).

Diante desse cenário, o autor (2020) informa que as políticas mundiais de retorno às atividades coletivas deixam as escolas em último plano, ou permitem o retorno contando com os protocolos sanitários que fazem com que a escola não seja reconhecida como tal 19 pelos seus atores. Segundo o pesquisador (2020), inúmeros países, como França, Espanha, Portugal e Inglaterra, discutiram internamente possibilidades de atendimento escolar em situações de excepcionalidade, adotando estratégias de vínculo escolar por meio da mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação, sobretudo a Internet.

Ainda assim, enfrentam grandes dificuldades na gestão e implementação da aprendizagem remota devido a fatores diversos, como as barreiras para alunos e professores acompanharem as aulas e falta de acesso de parcela da população às tecnologias de informação e comunicação. De acordo com Arruda (2020p. 260), "os governos destes países estabeleceram políticas públicas para maximizar o acesso técnico a equipamentos, de maneira a ampliar a equidade no processo de ensino e aprendizagem".

O autor ainda acrescenta: A tomada de decisões a respeito do modelo de funcionamento da educação básica ficou sob os cuidados dos estados que têm apresentado iniciativas que se direcionam à substituição da educação presencial pelas aulas remotas ou adoção da modalidade a distância na educação básica.

Muitas das iniciativas estão em processo de consolidação, mas há um indicativo de que serão implementadas ao longo dos próximos meses, sobretudo porque a contaminação no Brasil está em fase ascendente, com poucos indicativos a respeito de diminuição de taxas de contaminação e mortalidade. (ARRUDA, 2020, p. 261).

No Brasil, com edição da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que flexibilizou o calendário escolar e inciso I, do art. 24 da Lei 9394/96 para permitir o cumprimento de 20% da carga horária de forma não presencial, muitos Estados e Municípios começaram a organizar-se para pensar um atendimento aos alunos durante o distanciamento social advindo da pandemia causada pela Covid-19.

Para garantir as conexões escolares, os recursos tecnológicos tornaram-se um meio potencializado para promover o convívio educacional nessa nova perspectiva de ensino remoto. Vieira e Ricci (2020, p. 1) afirmam que "a paralisação compulsória das atividades presenciais trouxe ao centro do debate educacional possibilidades de usar as tecnologias para realização das atividades escolares não presenciais".

Há tempos a escola já vinha pensando em formas de inovar as tradicionais salas de aula, com metodologias ativas e aulas atrativas, a fim de facilitar o ensino-aprendizagem. No entanto, com o advento da pandemia surge uma nova perspectiva de ensino com o uso de vários recursos tecnológicos a fim de possibilitar o ensino durante o distanciamento social.

Todavia, seria um desafio para os professores que ainda trazem em suas práticas traços de métodos tradicionais e poucas habilidades para lidar com as novas tecnologias. Nesse sentido, Monteiro (2020) afirma que a pandemia da Covid-19 tornou mais evidente a dificuldade que muitos professores, alunos, sistemas de ensino e pais possuem em lidar com as novas tecnologias. Segundo a autora, a busca de formação do professor ligada às tecnologias será estratégia fundamental para realização das atividades a distância.

Outro problema é a falta de acesso aos meios digitais tanto de alunos quanto de professores. Dessa forma, apesar das dificuldades, foi preciso pensar em soluções para o ensino, as quais passaram de presencial para o virtual, sem direito a nenhum treinamento específico. A

educação sofre as consequências da pandemia do Coronavírus. Porém, a disponibilidade de recursos tecnológicos e ferramentas digitais tornaram possíveis iniciativas diversas para se alcançar as famílias e os estudantes em distanciamento social.

Nessa crise educacional provocada pela Covid 19, avança a educação digital, com foco no letramento digital, em que o importante não é apenas ter acesso aos meios digitais/recursos tecnológicos, mas sim fazer desses recursos possibilidades de aprendizagens durante o ensino remoto. Nesse sentido, Santos (2020) aponta que:

Educação Digital, nessa perspectiva, está ligada, mais do que ao simples acesso às tecnologias de informação e comunicação (TDICs) e/ou aos hardwares (notebooks, PCs, tablets, smartphones) com acesso à Internet, o que denominamos inclusão digital. Educação Digital está relacionada ao uso que se faz das diversas tecnologias, dos instrumentos, ferramentas, incluindo a própria Internet, para o exercício da cidadania e para a formação integral do ser humano.

Educação Digital trata, portanto, da inclusão digital e do uso ético, estético, multimodal das tecnologias para a aprendizagem. (SANTOS, 2020, p.125).

A grande maioria das instituições educativas adotou a educação mediada por tecnologias digitais para diminuir os impactos

das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem.

Essas instituições criaram alternativas para possibilitar as famílias e estudantes com acesso à internet a darem continuidade aos estudos fazendo uso do letramento digital durante a pandemia que vivemos.

Se levarmos em consideração que a pandemia é uma situação emergencial de crise, e que a instituição escolar precisa permanecer fechada, o ensino remoto é a melhor possibilidade de permitir a continuidade ao processo de Educação formal quando não se pode ou não se consegue chegar à escola.

Nesse sentido, Hodges afirma que:

O Ensino Remoto Emergencial foi a forma de oferta da educação utilizada durante do período de pandemia da COVID19 e caracteriza-se como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído.

É fundamental que fique muito claro a todos que o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a estratégias de ensino- aprendizagem de uma maneira que seja rápida de configurar e entregar de forma simples e confiável durante uma emergência ou crise. (HODGES, 2020, s.p).

No mesmo sentido, o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) recomendou que as atividades escolares fossem ofertadas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, de forma remota, para que as famílias e os estudantes não perdessem o vínculo com a escola e não tivessem retrocessos no seu desenvolvimento.

O grande desafio seria atender as famílias e estudantes que não possuem acesso aos meios digitais ou que utilizam apenas os dados móveis para acessar a internet e que muitas vezes possuem só um aparelho de telefone em casa. Para pensar em soluções eficientes, evitar aumento das desigualdades, da evasão e da repetência, a maioria dos Estados e Municípios brasileiros criou políticas para minimizar os problemas de acesso, permitindo que os materiais fossem também impressos para alunos sem acesso à Internet, além da disponibilização online, conforme explica Luiz:

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão, professores e gestores escolares, de escolas públicas e privadas, da educação básica a superior, tiveram que adaptar em tempo real o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. (LUIZ, 2020, p. 14).

Assim, as escolas passam a criar estratégias didáticas e pedagógicas mediadas por tecnologias ou não, mas que ajudam a manter os vínculos emocionais e intelectuais dos estudantes e da comunidade escolar.

De acordo com a pesquisa realizada pela Alfabetização em rede (EM REDE, 2020), 90,8% dos docentes que atuam com crianças em fase de alfabetização estão atuando de forma remota durante a pandemia da Covid19.

A pesquisa Alfabetização em rede tem como objetivo compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia das 28 universidades, localizadas em todos os estados e regiões do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se como suporte teórico Soares (2020), especialmente, para fundamentar a necessidade de a criança se apropriar do sistema alfabético, aprendendo a associar significantes e significados (ler) e a representar significados com significantes (escrever).

Com esse suporte, compreendemos que, antes mesmo de entrar na escola, a criança tem experiência com a língua escrita, no seu contexto sociocultural e familiar, mas é pela interação do desenvolvimento do processo cognitivo e linguístico e pela aprendizagem sistematizada proporcionada no ambiente escolar que a criança vai progressivamente se apropriando do princípio alfabético, isto é, compreende que a escrita alfabética é a representação dos sons da língua (fonema) por letras.

De forma complementar neste estudo, Ribeiro e Coscarelli (2013) e Santos (2020) abordam o letramento digital. Elas explicam que, para lidar com as mídias digitais (celulares, computadores e outras), bem com a web de forma geral com desenvoltura, é preciso ser letrado digitalmente, isto é, saber fazer uso desses recursos em práticas sociais. Segundo Coscarelli (2020), isso cria demanda social e as pessoas tendem a reagir a essa demanda, aprendendo o que precisam saber, seja na escola, seja com os amigos e parentes.

A autora afirma ainda que "o computador é nosso caderno e precisamos aprender a escrever nele, explorando os recursos que ele nos oferece" (COSCARELLI, 2020, s.p.). As tecnologias digitais de informação e comunicação trouxeram novas formas de leitura, es-

crita, interação e comunicação por meios da multimodalidade (áudios, vídeos, animações, imagens, fotografias, ícones entre outros) que exigem habilidades de saber receber (ler, ver, assistir, apreciar, criticar, etc.) saber produzir e saber compartilhar (COSCARELLI, 2020), o que contribuiu muito durante o ensino remoto na pandemia. Percebe-se que no ensino remoto a criança precisa desenvolver habilidades de saber receber, produzir, compartilhar e construir o conhecimento com participação ativa. Monteiro (2020) salienta que o ensino remoto advindo da pandemia acelerou a necessidade de incentivar os alunos a desenvolver a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa, utilizando as estratégias virtuais disponíveis.

Dessa forma, as tecnologias digitais poderão possibilitar a interação entre professor e aluno, ação inerente ao processo de alfabetização, a fim de manter o vínculo afetivo entre eles, que é tão importante nessa etapa de ensino.

Assim, deve-se buscar permitir que as crianças deem continuidade ao processo de alfabetização iniciado no ensino presencial essencialmente fornecer mecanismo para que elas sejam ativas e possam construir suas formas de aprendizagem.

No que diz respeito à aquisição de leitura e escrita, os relatos evidenciaram o quão importante é, realmente, o papel da família na educação das crianças, especialmente nessa fase em que a criança está aprendendo a ler e a escrever.

Com o distanciamento social provocado pela Covid-19, a importância das famílias tornou-se ainda mais evidente e necessária, pois são elas o principal elo para manter o vínculo entre professor e aluno e auxiliar na realização das atividades sugeridas remotamente. Indicaram também como a falta de recursos tecnológicos, como acesso à internet, por exemplo, dificultam a realização de um trabalho mais significativo com relação à alfabetização nas aulas remotas, tornando esse processo ainda mais demorado e deficitário quanto à aprendizagem dos educandos. Sobre letramento digital e uso de mídias nas atividades do ensino remoto, os relatos mostraram que as dificuldades de acesso à internet pelas famílias e alunos limitaram a participação de todos os alunos, contudo ainda possibilitaram que estratégias de ensino fossem realizadas por meio das redes sociais como, por exemplo, o Facebook, o WhatsApp e o Google Meet, que ajudaram o estudante a melhorar a autoestima, a tomar consciência das próprias competências e habilidades, a interagir com o professor e os colegas. Segundo as autoras do relato 1, Nascimento e Sarmanho (2021): Às vezes, só é necessário mudar a rota de ensino e de aprendizagem, descobrir os canais e as estratégias pedagógicas que alimentem a imaginação e a criatividade, processos que nutrem o sentido de aprender com o outro o universo das estruturas sintáticas mais complexas da leitura e do registro da língua na modalidade escrita de forma significativa. (NASCIMENTO; SARMANHO, 2021, p. 17)

Entretanto ambos os relatos consideram que diante do cenário de incertezas trazido pela pandemia, quando a suspensão das aulas tornou-se medida essencial de proteção à saúde e à vida, professores, estudantes e famílias estão se superando e buscando a cada dia novas formas de continuar com essa missão complexa e crucial que é a alfabetização e a educação de modo geral. Por fim, é importante destacar que o momento vivido é algo jamais visto em todo o mundo.

As adaptações foram realizadas principalmente na educação e as mudanças foram aceleradas no que diz respeito à apropriação e uso das tecnologias digitais. Entretanto, fica o desafio de mostrar, em futuras pesquisas, os reflexos das inclusões e exclusões que a presença ou ausência das tecnologias provocaram em alunos e professores e os impactos que essa imersão no digital trará para as práticas de alfabetização e letramentos vindouras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus (Org.). Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

AMORIM, R. M. de A.; AMARAL, A. de P. L. Alfabetização por meio virtual: Alice no mundo da pandemia. Revista Aproximação — volume 02. Número 05. — out/nov/dez 2020 issn: 2675-228 x — guarapuava - paraná – brasil.

ARANTES, P. B.; TOQUETÃO, S. C. Multiletramentos na infância: como ficam as crianças no isolamento provocado pela pandemia covid-19? In: LIBERALI et al. (Org.). Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 217-226.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. Em Rede - Revista De Educação a Distância, 7(1), 257-275,2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621. Acesso em: 21 jul. 2021.

BARDIN, L.(2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Educação do campo: Unidade 3. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/131.pdf. Acesso em: 20 set. 2021. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização.

PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

CADERNASCIMENTO, F. A. A. A.; SARMANHO, J. D. L. S. Alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia. Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ., Araraquara, v. 22, n. 00, p. e021004, 2021. DOI: https://doi.org/10.30715/doxa.v22i00.14296

COSCARELLI, V. & RIBEIRO (Org.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte-MG: CEALE/UFMG, 2005.

COSCARELLI, Carla. Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. Palimpsesto, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 3-37, set.-dez. 2020.

DEMO, P. Os desafios da linguagem do século XXI para o aprendizado na escola. Palestra, Faculdade OPET, junho 2008. Site: http://www.nota10.com.br. Acesso em: 09 ago. 2020.

DIAS, Flávia Brito; QUADROS, Deisily. A literatura e a escola: tensões e possibilidades. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 2015.

Presidente Prudente. Anais... p. 1. 381-1.393. EM REDE, A. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 - relatório técnico (parcial). Revista Brasileira De Alfabetização, (13), 185-201, 2020. DOI: https://doi.org/10.47249/rba2020465 F

ARIAS, Mirian Zuqueto e GIORDANO, Cassio Cristiano. Educação em tempos de pandemia de COVID19: Adaptação ao ensino remoto para crianças e adolescentes. E24 Série Educar - Volume 44 – Tecnologias Organização: Editora Poisson – Belo Horizonte–MG: Poisson, 2020.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. Educ. rev. [online]. 2010, vol. 26, n. 3,

PSICOMOTRICIDADE PARA CRIANÇAS DE QUATRO ANOS,: ATIVIDADES DE PSICOMOTRICIDADE PARA AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CINTIA CILENE DE CARVALHO SOUSA

RESUMO

Nas atividades simples que ocorrem no dia a dia das crianças, percebemos o desenvolvimento e a ampliação dos seus conhecimentos. A psicomotricidade trabalha preventivamente, proporcionando um conjunto de atividades que ajudam o movimento, a alfabetização, o cognitivo, entretanto, associado ao brincar e se divertir. O presente artigo se propõe a discutir a importância dessas atividades, auxiliando as deficiências de aprendizagem nas crianças de quatro anos. Para o desenvolvimento do artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica, auxiliando-nos a ter um olhar observador e compreender a relação da psicomotricidade com o desenvolvimento global da criança.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Infantil; Movimento; Psicomotricidade.

ABSTRACT

In the simple activities that occur in the children's daily lives, they experienced development and developed their knowledge. Psychomotricity works preventively, providing a set of activities that help movement, literacy, cognitive, however, associated with playing and having fun. This article proposes to discuss the importance of these activities, helping four-year-old children with learning disabilities. For the development of the article, a bibliographic research was carried out, helping us to have an observant look and understand the relationship between psychomotricity and the child's global development.

Keywords: Child Development; Movement; Psychomotricity.

INTRODUÇÃO

Um grande desafio da escola é garantir uma das suas finalidades, o pleno desenvolvimento do educando, favorecendo sua formação no campo cognitivo e motor, para uma aprendizagem bem-sucedida. Este artigo tem como objetivo geral refletir sobre as atividades que contribuam com a educação infantil na área da Psicomotricidade, auxiliando no desenvolvimento da criança de quatro anos. Diante disso, o professor assume um papel de extrema importância diante as dificuldades de aprendizado e do desenvolvimento das habilidades motoras das crianças.

Os objetivos específicos serão abordados em três capítulos. O primeiro capítulo descreve o conceito e a definição da psicomotricidade, será abordada nos capítulos seguintes, a construção do conhecimento voltado para a criança de quatro anos, e por fim, a relação da psicomotricidade e o brincar como importante contribuição para o desenvolvimento da criança.

A criança não pode ser um mero expectador da aprendizagem, precisa participar e praticar. Nota-se ansiedade por parte dos educadores em ver a criança desenvolver rapidamente a escrita, mas é necessário cautela, pois em grande parte, só é desenvolvida quando às práticas psicomotoras está desenvolvido em parte, ou por completo.

Le Boulch (1985, p. 221) observa que "75% do desenvolvimento psicomotor ocorrem na fase pré-escolar, e o bom funcionamento dessa área facilitará o processo de aprendizagem futura".

A expectativa é que este trabalho sirva de base para uma reflexão sobre as dificuldades de aprendizado e especialmente responda à pergunta: Como a psicomotricidade pode auxiliar no desenvolvimento da criança de quatro anos?

PSICOMOTRICIDADE CONCEITO E DEFINIÇÃO

A palavra Psicomotricidade tem a sua origem por meio de dois termos, ambos com significados distintos, alma e motor (movimento, mover), entretanto, possuem um sentido voltado para o desenvolvimento humano, observando a alma do movimento ou pensamento do movimento.

Para Lussac (2008) importantes pesquisadores franceses entre os anos de 1909 e 1947, tais como, Saint-Anné, Edouard Guilmain, Ajuriaguerra, André Thomas entre outros, organizaram-se em grupos de trabalho para responder as necessidades da sociedade industrial durante as primeiras décadas do século XX, sendo que, mulheres buscavam o trabalho formal e consequentemente deixando as crianças em creches. Esses trabalhos contribuíram para o surgimento da psicomotricidade.

De acordo com Lussac (2008) o médico e psicólogo, Henry Wallon, em 1925, relaciona o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos do indivíduo. Em 1947, o psiquiatra Julian de Ajuriaguerra, delimita com clareza os transtornos psicomotores que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico. A Psicomotricidade ocupa-se do corpo como sujeito, dando assim, progressivamente, maior importância à relação, à afetividade e ao emocional. À vista disso, o conceito de Psicomotricidade ganhou uma expressão significativa, uma vez que traduz

a solidariedade profunda e original entre atividade psíquica e a atividade motora. Alves (2011) complementa afirmando que:

A Psicomotricidade é o corpo, a ação e a emoção. A Psicomotricidade não deseja ser exclusiva nem pretende solucionar todos os problemas surgidos e os que podem surgir. Ela necessita da evolução cognitiva, do intelecto, da expressão e do motor para que possa contribuir na educação do indivíduo de um modo geral. (ALVES, 2011, p. 13).

Para Boulch (1985),

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base. Ela condiciona todos os aprendizados escolares, levando o sujeito a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, situar-se no espaço, há dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos. A educação psicomotora deve ser praticada. A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas. (BOULCH, 1985, p.25).

A Psicomotricidade é definida como uma ciência que tem como objeto de estudo o homem, por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (1988). A associação cita que:

Está relacionada ao processo de maturação, atuação conjunta e harmoniosa de corpo e mente, resultando nas mais variadas habilidades cognitivas e emocionais. Assim, movimento, intelecto e afeto são o tripé que ampara a Psicomotricidade. (ABP, 1988, p.01).

Costa (2002) informa que a psicomotricidade baseia–se,

Em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensoriomotoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos. (Costa, 2002).

Sendo assim, refletindo sobre o que acima foi exposto, um dos mediadores mais importantes dessa relação é o professor, nessa perspectiva faz-se necessário o ensino-aprendizagem adequadamente organizado. A luz do que assinalam os autores, entendemos que a psicomotricidade pode ser utilizada em diferentes campos, embora, seja na área da educação que o desenvolvimento de habilidades motoras que favorecem principalmente o campo mental, emocional e social, torna-se aliada para compreendermos o ser humano em sua totalidade.

A Psicomotricidade se integra paralelamente aos métodos de integração do processo de aprendizagem, e de acordo com o ambiente que vive a criança tem a possibilidade de explorar-se, se autoconhecer, e a busca pela totalidade do ser, é importante enfatizar a contribuição de Fonseca (2010) ao afirmar que:

Na ótica da Psicomotricidade, cada indivíduo, seja um nosso antepassado ou a criança nos dias de hoje, tem de conquistar a sua consciência do Eu pela experiência com os outros, ou seja, pela sua ação contextualizada ao longo do seu desenvolvimento integrado. (FONSECA, 2010, p.25).

Sendo assim, vale ressaltar que a Psicomotricidade, deve ser um trabalho, planejado, organizado e sistematizado para oferecer suporte para toda e qualquer aprendizado. As experiências vividas pelo indivíduo devem estimular o seu desenvolvimento de forma que este possa atuar de maneira dinâmica, ativo e criativo, capaz de transformar a sua própria realidade e a que o circula.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

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 por meio das informações que lhe chegam pelo adulto, pelas suas próprias experiências, quando começa a entender e atuar no mundo em que vive e especialmente quando brincam de imitação e aos poucos vão criando formas de representações imaginadas, que se combina 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) 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 por meio da aprendizagem, 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.

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 à 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. Mediante a brincadeira, a criança passa a desafiar sua inteligência, dando sentido ao seu mundo quando representa a realidade, vivendo alguma situação irreal no momento.

De acordo com Piaget, 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.

Por meio 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 virtude 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 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.

Vygotsky (1991, p.94) afirma que: "o aprendizado da criança começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia".

Nesta perspectiva, Wallon (2010) por meio de suas pesquisas afirma que:

> Em cada idade da criança o meio que a cerca não pode ser o mesmo, uma vez que este é constituído de agentes motivadores e transformadores que favorecem as interações da criança, contribuindo para que esta obtenha a satisfação de suas necessidades. (WALON, 2010, p.35)

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.

Mediante a figura do adulto, a criança consegue construir o conhecimento, visto que 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 por intermédio da brincadeira, 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, com base no convívio com o outro, na sociedade na qual está inserida, o educando passa a interpretar sua realidade mediante ao 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. (BROUGÈRE, 2001, p.40)

Desse modo podemos perceber que por meio do brinquedo, a criança se apropria de imagens e de representações, e é com base na manipulação com o brinquedo que ela poderá se expressar e desenvolver sua criatividade, já que a brincadeira permite ao educando uma nova construção cultural. (BROUGÈRE, 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.

Todavia podemos constatar que o lúdico propicia a criança uma aprendiza-

gem significativa, pois segundo a manipulação dos brinquedos, ela 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).

A RELAÇAO DA PSICOMOTRICIDADE E O BRINCAR COMO IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE QUATRO ANOS.

Para Barreto (2000, p.36) a psicomotricidade está relacionada á afetividade e a personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para mostrar o que sente. 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".

O brincar no espaço escolar só se viabilizará mediante a conscientização dos educadores quanto á importância do brincar, assim os educadores devem permitir às crianças o exercício do que lhes é de direito, isto é, brincar.

Sendo assim, 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, porque 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. 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.

Por meio das atividades e brincadeiras, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vive. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e brincadeira ocupem um lugar de destaca no programa escolar desde a educação infantil. (Lima, Barbosa, 2007).

Portanto, 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 vivenciasse esses momentos para que elá possa ter a oportunidade de manifestar essas sensações, já que é por intermédio das atividades lúdicas que a criança terá a oportunidade de conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior. Sendo assim, é um trabalho de todos os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Na educação Infantil, a função do professor é estimular as funções psicomotoras necessárias ao aprendizado formal e as percepções e as atividades pré-escritas. Os principais aspectos a serem destacados são: esquema corporal, lateralidade, organização espacial e estruturação temporal. Um esquema corporal mal constituído resultará em uma criança que não coordena bem seus movimentos, veste-se com lentidão, as habilidades manuais lhe são difíceis, a caligrafia é feia, sua leitura é inexpressiva, não harmoniosa (MORAIS, 2002). Quando a lateralidade de uma criança não está bem estabelecida, ela demonstra problemas de ordem espacial, não percebe a diferença entre seu lado dominante e o outro, não aprende a utilizar corretamente os termos direita e esquerda, apresenta dificuldade em seguir a direção gráfica da leitura e da escrita, não consegue reconhecer a ordem em um quadro, entre outros transtornos (MORAIS, 2002).

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.

Ainda convém lembrar, que 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, lembramo-nos 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 eram o que tínhamos de mais importante para fazer.".

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.

Um jogo possui cinco componentes críticos: uso de habilidades motoras, regras, limites, conceitos de movimento, estratégias e papeis do jogador. Segundo Ferreira (2004, p.438) "jogo é uma atividade física ou mental fundada em um sistema de regras que definem a perda ou o ganho".

Segundo Dohme (2005), além do jogo ser uma atividade interessante, ela transmite conteúdos na qual:

(...) podem colaborar na formação do indivíduo de forma ampla, proporcionando o desenvolvimento em outros aspectos, como físico, intelectual, social, afetivo, ético, artístico. Este desenvolvi mento pode ser obtido através de situações comuns decorrentes da aplicação de jogos como o exercício da vivência em equipe, da criatividade, imaginação, oportunidades de autoconhecimento, de descobertas de potencialidade, formação da autoestima e exercícios de relacionamento social. (DOHME, 2005, p. 53).

Segundo Santos (2002, p.37) a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maiores espaço para ser entendido como educação. Uma vez que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos espaços da Educação Infantil, o atendimento abrange crianças de zero até cinco anos de idade. Fase, que a criança está em seu desenvolvimento pleno; mediante as aprendizagens se constroem o real e o imaginário, por isso, conclui-se que a psicomotricidade visa a privilegiar a qualidade de vida da criança em suas relações entre o corpo e os movimentos, pois ela é integradora, por intermédio do controle corporal, cognitivo e social.

Ao elaborar a sua proposta pedagógica, os profissionais envolvidos com a Educação Infantil, devem estabelecer objetivos que promovam o brincar, a criação, o desenvolvimento de suas habilidades, autonomia, incentivando a exploração, a curiosidade e o questionamento.

O ambiente escolar precisa estar propício para que isso aconteça, é importante a utilização de jogos, valioso instrumento para ativar o desenvolvimento infantil.

A sequência dos capítulos abordados permitiu uma visão ampla de como a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento global da criança de quatro anos, com a intenção de instigar os educadores a verem seus educandos com outro olhar. Que eles possam entender que os jogos, brincadeiras e atividades que englobam o trabalho da psicomotricidade no âmbito escolar, não é uma "bagunça", mas sim, uma possibilidade de a criança interagir com o seu mundo particular, proporcionando um desenvolvimento significativo.

REFERÊNCIAS

ABP. Associação Brasileira de Psicomotricidade. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br> Acesso em: 15/11/2023.

ALVES, Rubem. Ensinar, cantar, aprender. Campinas. SP: Papirus, 2011.

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade: Educação e Reeducação. Blumenau: Odorizzi, 2000.

BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. Traduzido por Gisela Wajskop. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, A. C. Psicopedagogia e psicomotricidade: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem: 10º ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DOHME, Vânia. O lúdico na educação. Petrópolis, RJ; 2005. Disponível em:

<http://www.editorainformal.com.br> Acesso em 12/06/2023.

FERREIRA, N. Motricidade E Jogo Na Infância Rio de Janeiro, Editora Sprint 1995.

FONSECA. Vitor da. Psicomotricidade e Neuropsicologia: uma abordagem evolucionista. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

LE BOULCH, J. Educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1985.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional - disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd126/psicomotricidade-historia-e-intervencao-profissional.htm> Acesso em 17/06/2023.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para a Educação Infantil- conceitos orientações e práticas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. 4ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1971.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes 2010.

A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR NA ATUALIDADE

CRISTIANE APARECIDA TEOBALDO

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo compreender como se constrói a necessi- dade de normalização do portador de necessidades especiais nos espaços regulares de ensino onde o processo de ensino-aprendizagem acontece de maneira diversa. É preciso ter clareza de nossas impressões de normalidade e anormalidade numa pers- pectiva de quem convive em sala de aula dom o diverso, o diferente. Essas impres- sões e os nossos pré-conceitos precisam ser revistos constantemente uma vez que o espaço da experiência acontece no concreto do processo de aprendizagem. A nossa pesquisa é de caráter bibliográfico onde pesquisamos autores que estudam sobre a educação inclusiva que nos deram suporte para este estudo. A inclusão precisa acon- tecer numa escola que é diversa, ou seja, a inclusão escolar ocorre a partir de mu- danças significativas e muitas vezes emblemáticas no processo de escolarização de pessoas com necessidades especiais, uma vez que a apropriação do conhecimento de dá de múltiplas formas e ao longo do nosso existir. Uma Educação Inclusiva numa Escola Diversa só pode acontecer com rompimentos de velhos vícios que não ajudam a tornar visível os invisíveis.

Palavras Chave: Educação Inclusiva; Diversidade; Inclusão.

ABSTRACT: This article aims to understand how to build the need for normalization of the special needs bearer in the regular spaces of teaching where the teaching-learn- ing process happens in a different way. It is necessary to have clarity of our impres- sions of normality and abnormality from a perspective of those who live in the class- room, the different, the different. These impressions and our preconceptions need to be constantly revised as the space of experience happens in the concrete of the learn- ing process. Our research is of bibliographic character where we research authors who study about the inclusive education that gave us support for this study. Inclusion must occur in a school that is diverse, that is, school inclusion occurs from significant and often emblematic changes in the schooling process of people with special needs, since the appropriation of knowledge gives of multiple forms and the our existence. Inclusive Education in a Diverse School can only happen with disruptions of old vices that do not help to make the invisible visible.

Keywords: Inclusive Education; Diversity; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Discutir “Inclusão Escolar na Sociedade” é apresentar questões antagônicas. A primeira delas, impulsiva, está no fato de ter muito o que fara a respeito de uma temática de tamanha importância e relevância em nossa atualidade. Por outro lado, trata- se de uma questão de princípios, de valores, portanto algo que faz parte do mundo em que vivemos. Ainda poderíamos dizer que há muito a discutir e principalmente, muito a ser feito.

Quando nos referimos inclusão estamos falando de valores, atitudes e práticas que se traduzem no respeito a diferenças e ao tratamento equitativo a pessoas dife- rentes, de forma a garantir oportunidades a todos. Se aplica pessoas com necessida- des educacionais especializadas e por aí vai.

Em junho de 2015, foi sancionada a Lei Brasileira da inclusão. Ela amplia e concretiza direitos às pessoas com deficiência, que já há algum tempo vinham sendo construídas pela sociedade.

Na prática, inclusão de verdade não se faz nem por Lei e muito menos através de Decretos. É bem mais complexo. De qualquer forma sabemos que as Leis e os Decretos são fundamentais para que a inclusão ocorra, para conscientizar a socie- dade e obriga-la a pensar e agir de forma inclusiva, na Escola, na Sociedade, nas Relações que estabelecemos.

A Escola precisa garantir a Educação Inclusiva e a inclusão de fato e de direito. Garantir educação de qualidade e inclusão para todos, mas a forma como isso se concretiza é diferenciada. Não existe uma fórmula que atenda a todos. Portanto, a responsabilidade é coletiva.

A universalização do direito à educação de qualidade, que pressupõe o res- peito à diferença, a inclusão, a busca por equidade, igualdade de oportunidade, de- senvolvimento de potenciais dos indivíduos e criação de capacidade de adaptação a mudanças rápidas de cenários, requer simultaneamente, ganhos de escola, despa- dronização de processos e revisão dos resultados esperados e suas formas de aferi- ção.

Paralelo a isso, os Educadores precisam serem formados, adquirindo as com- petências e habilidade para lidarem com essas novas qualidades que assolam as re- lações humanas e produtivas. Há que se utiliza também dos recursos de tecnologia, pois sem isso esta tarefa não será completamente viável.

Por fim, sabemos que a educação é

condição essencial para a inserção social e produtiva das pessoas com necessidades especiais. No plano coletivo, a Educação Inclusiva é requisito para construção de uma sociedade onde todos tenham vez e voz.

DESENVOLVIMENTO

A FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O termo "família" é proveniente do latim "famulus", que quer dizer "escravo doméstico". Criada na Roma Antiga, esta termologia foi usada para designar uma nova estrutura social que surgiu nas tribos latinas, sendo que esta organização se caracte- rizava pela presença de um chefe que mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o domínio sobre todos estes. A partir daí a família tem sido abordada sob distintos enfoques e definições, e levantando assim, muitos ques- tionamentos em torno de sua análise.

A família cada vez mais vem se tornando objeto de investigação de muitos pesquisadores no campo das ciências humanas. A antropologia, a sociologia e a psicolo- gia, dentre outras áreas de conhecimento, vêm debatendo sobre a definição do termo família, assim como compreender as questões polêmicas que a cercam, conforme Souza (2009) apud Fox, 1986/Berenstein (1988). A mesma é considerada o mais im- portante de todos os grupos sociais, pois é através dela que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele, é a formadora de nossa identidade social, a base do processo da socialização.

A família vem passando por uma série de modificações, sobretudo pelas mu- danças culturais e socioeconômicas da humanidade. Essas alterações ocorrem prin- cipalmente em sua formação, que passa aos poucos de famílias de predomínio nu- clear (pai, mãe, filhos), para família monoparental com um número maior de mulheres como chefes (MIOTO, 1997), principalmente nos grandes centros urbanos.

Antigamente o padrão familiar era constituído de pai, mãe e filhos e outros membros, cujo governo centrava-se no patriarca, contudo no decorrer do tempo surgiram novas composições familiares. Isto é, famílias estabelecidas sob as mais varia- das formas, desde aquelas, formadas apenas por pais e filhos, outras formadas por casais provenientes de outros relacionamentos, até famílias compostas por homosse- xuais e famílias apenas composta por avós e netos, o que não significa que estas novas formações não possam ser consideradas famílias. Elas apenas são constituí- das de forma diferente, mas continua sendo consideradas famílias. Isto se dá ao fato da dura realidade do dia-a-dia na vida moderna que ocasiona a falta de tempo dos pais para uma boa convivência com os filhos e isso dificulta os mesmos de oferecerem uma educação propícia a essas crianças. Outro fator importante e que tem ocorrido frequência para a modificação familiar é o que diz respeito ao grande número de se- parações e divórcios.

É relevante revelar o conceito de família através da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o qual no parágrafo 3º, do artigo 226 reconhece a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar e da monoparentalidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes; e, ainda no artigo 227, parágrafo 5º, as relações ligadas pela afinidade e pela adoção. Já o Código Civil Brasileiro em vigor desde 11 de janeiro de 2003, considera qualquer união estável entre pessoas que se gostam e se respeitam, mudando assim o conceito de família, até então considerado ideal.

Como um marco na evolução sobre o conceito de família destaca-se a Consti- tuição de 1988. De acordo com Souza (2009) apud Genofre (1997) "[...] o traço domi- nante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez mais se funda na afeição mútua". Portanto não se pode pensar em família, mas sim famílias, levando em consideração à varie- dade de relações existentes em nossa sociedade. Sobretudo a mencionada Constitui- ção determina a todos os cidadãos respeito à dignidade humana, tendo em vista que os laços afetivos são condicionantes para a construção familiar, independente de carga genética.

Apesar da família ter deixado de ser apenas um modelo para se desdobrar em vários modelos, ela ainda continua tendo a mesma finalidade: É a base do indivíduo na vida social. Souza (2009) apud Campos e Carvalho (1983) esclarecem quando afirmam que:

> [...] a palavra família, na sociedade ocidental contemporânea tem ainda para a maioria das pessoas, conotação altamente impregnada de carga afetiva. Os apologistas do ambiente da família como ideal para a educação dos filhos, geralmente evidenciam o calor materno e o amor como contribuição para o estabelecimento do elo afetivo mãe-filho, inexistente no caso de crianças ins- titucionalizadas (SOUZA, 2009, p. 19).

É importante destacar que, o aumento de mulheres ingressando no mundo do trabalho, além do aumento das separações e divórcios tem sido uma das modificações mais significativas da dinâmica familiar. Com a revolução industrial e com a revolução feminista, as mulheres mudaram radicalmente o seu posicionamento em menos de meio século. Isso provocou uma reorganização da sociedade determinado pelos mo- vimentos feministas as quais lutaram para a garantia

efetiva dos seus direitos.

A história revela que as mulheres estrangeiras, na segunda guerra mundial foram obrigadas a saírem de casa e trabalhar em fábricas, pois os homens estavam na guerra frente à batalha. Com isso as mulheres foram tomando conta da produção industrial de armamentos, munições, roupas e alimentos, influenciando assim a mulher brasileira que também sofreu os impactos da guerra.

A família, pode ser percebida como um grupo de pessoas cooperantes que coexistem sob o mesmo teto, sendo que essa família tem diferenciados tipos, podendo ser: nuclear, monoparental, dentre outros.

As famílias nucleares caracterizam-se por uma só união entre adultos e um só nível de descendência, isto é, pais/filhos. Nelas não existem parentes (tios, primos), nem há saltos nas gerações (por exemplo, só avós e netos). Isso acontece, nas po- pulações envelhecidas, quando estas famílias são constituídas apenas por dois ele- mentos – o casal de "meia idade" ou idoso.

O Conselho de defesa dos direitos da criança e de adolescente do Estado de São Paulo informa que o padrão da família brasileira da primeira metade do século XIX, até a primeira metade do século XX era constituído por um pai, mãe e filhos. Os componentes da família brasileira deste período eram comandados por um pai. Essa família tinha como base o casamento e as relações jurídicas dele resultantes, entre os cônjuges, e pais e filhos. Esse conceito teve bastante influência da Igreja Católica.

Segundo Mioto (1997),

[...] a diversidade de arranjos familiares existentes hoje na sociedade brasi- leira nos leva a definir a família como um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo e que se acham unidas (ou não) por laços consanguíneos. Ela tem como tarefa primordial o cuidado e a proteção de seus membros, e se encontra dialetica- mente articulada com a estrutura social na qual está inserida (MIOTO, 1997, p. 5).

A função socializadora / educativa dentro da família é devidamente a mais importante porque prepara a criança para o seu ingresso na sociedade com a transmissão do legado social e cultural. Ao desempenhar uma ação socializadora, a família desempenha, também, o papel de agência transmissora de ideologias através de hábitos, costumes, ideias, valores, padrões de comportamento dependendo do seu sta- tus social.

Outra função da família que vem sendo contextualizada é a que diz respeito à assistência aos seus membros. Em todas as sociedades, a família é basicamente responsável pela proteção física, econômica e psicológica de seus membros. Diz res- peito, também, aos cuidados que a família dispensa aos seus membros tanto nas situações do dia-a-dia quanto nas situações que exigem um maior cuidado (doenças, por exemplo). E este cuidado se processa num continuum que vai da infância até a velhice.

A família se transforma através da história, mas continua sendo um sistema de vínculos afetivos em que se dá todo o processo de humanização do indivíduo. Um ambiente familiar estável e afetivo pode contribuir de forma positiva para o bom de- sempenho na vida de cada um dos seus membros.

Um lar mal estruturado social e economicamente, tende a desfavorecer o de- sempenho social, educacional e emocional dos seus integrantes, em especial o das crianças. Percebe-se desta forma que a família possui uma função decisiva na edu- cação formal e informal de todos os que dela fazem parte.

FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

A família e a escola constituem o alicerce da sociedade, pois são os principais agentes no desenvolvimento da criança. Apesar da existência de debate em torno do papel atual da família e da sua composição, ela permanece como o elemento-chave na vida e desenvolvimento da criança.

A ideia de família, com a evolução histórica da sociedade, sofreu consideráveis mudanças. Desta forma, percebe-se que, tendo em vista todas as mudanças ocorridas na família ao longo da história em função de diversos fatores, entre eles a emancipa- ção feminina, que os papéis da escola, foram ampliados para dar conta das novas demandas da família e da sociedade. Com isso as mudanças na família além de in- fluenciar a sociedade como um todo, atinge também a educação dos filhos refletindo indiscutivelmente sobre as atividades desenvolvidas pela escola.

Para Carvalho (2004) a educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social e começa no lar/ família, lugar da reprodução física e psí- quica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto, que cons- tituem as condições básicas de toda a vida social e produtiva.

A autora assegura que a educação apresenta duas dimensões: social transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses

objetivos e relações de poder, neste caso baseadas na categoria idade- geração, seja na família, seja na escola (CARVALHO, 2004).

Nas últimas décadas, novas dinâmicas sociais vêm afetando, ao mesmo tempo, a instituição familiar e o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização (NOGUEIRA, 2006).

Antigamente as crianças e jovens eram educados pela família e na comunidade antes da escola se tornar um lugar separado e especializado para a educação formal. No final do século XIX a educação escolar tornou-se o modo de educação dominante nas sociedades modernas, democráticas, a partir da escolarização obrigatória com uma organização específica organizada através de sistema de avaliação, níveis, di- plomas, professores, professoras e outros profissionais especializados. Com a espe- cialização das instituições de reprodução social e a separação da vida pública e pri- vada, as famílias e lares passaram a se redefinir como local estritamente de reprodu- ção física e psíquica, onde são gerados os primeiros sinais de afeto e de intimidade. Já as escolas, ficaram com o papel representar o lugar da educação pública onde se reproduz a cultura letrada, os valores sociopolíticos e da qualificação para o trabalho, assumindo funções econômicas e ideológicas.

A escolarização cresceu num modo ordenado e especializado de educação, e tornou-se o contexto central do desenvolvimento individual das crianças e jovens, as- sumindo em seguida funções sociais e emocionais adicionais. Isso se deu na medida em que os pais e mães passaram a trabalhar fora de casa, sendo que cada vez mais se reduz suas intervenções e funções reprodutivas culturais e sociais.

As responsabilidades da escola hoje vão além de simples transmissora de co- nhecimento científico. Sua função é muito mais ampla e profunda. Tem como tarefa intensa, educar a criança para que ela tenha uma vida plena e satisfatória, colabo- rando assim para melhoria da sociedade em questão.

A política educacional está se desenvolvendo numa ação para além da escola, formalizando-se na relação com a família através da esfera pública, especificando a contribuição educacional da mesma para o sucesso motivacional na educação.

O envolvimento dos pais na escola está sendo assimilado na conjuntura da atual tendência à descentralização da gestão educacional e melhoria da produtividade e qualidade escolar no sistema de ensino público (CARVALHO, 2000). Citando o autor Piaget (1972), Caetano (2004) enfatiza também essa questão afirmando que:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resul- tando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coi- sas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET 1972, p. 50).

De acordo com Nogueira (2006),

É preciso reconhecer que, de um modo geral, a ideia de "parceria" entre a família e a instituição escolar já se tornou uma espécie de "dogma" (SILVA, 2003, p. 27), de "categoria pública positiva de percepção do mundo social" que se dissemina rapidamente no espaço social, tendo obtido um amplo "su- cesso discursivo". Juntamente com o discurso, vimos também que uma série de dispositivos institucionais (campanhas, jornadas, contratos, profissionais especializados etc.) são criados, em geral pelo Estado, com vistas a instaurar e fomentar essa parceria (NOGUEIRA, 2006, p. 12).

As propostas educacionais na escola e na família são diversas no que se refe- rem aos seus objetivos, conteúdos e métodos, bem como as perspectivas e interações típicos a cada contexto. Contudo a escola deve reconhecer a importância da colabo- ração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exer- cerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade.

Enquanto a escola estimula e desenvolve uma perspectiva mais universal e ampliada do conhecimento científico, a família transmite valores e crenças e, como consequência, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se estabelecem de uma maneira coordenada. Os benefícios de uma boa inte- gração entre a família e a escola relacionam-se à possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alu- nos (CARVALHO, 2000, p. 23).

É preciso apropriar-se de diferentes estratégias e formas para a implementação da relação família-escola, considerando o contexto cultural, isto é, as crenças, os va- lores e as peculiaridades dos ambientes sociais. Os laços afetivos, alcançados e es- tabelecidos tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundos destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada.

Apesar dos esforços, tanto da escola quanto da família, em promoverem ações de continuidade, há barreiras que geram descontinuidade e conflitos na integração. Uma das dificuldades na integração família-escola

é que esta ainda não comporta, em seus espaços acadêmicos, sociais e de interação, os diferentes segmentos da comunidade e, por isso, não possibilita uma dis- tribuição equitativa das competências e o compartilhar das responsabilidades (DESSEN & POLONIA, 2007, p. 28).

Reconhecer os processos que permeiam os dois contextos e suas interrelações permitiria uma visão mais dinâmica do processo educacional e, certamente, intervenções mais precisas e efetivas, e uma ampla discussão de modelos de articulação entre esses dois agentes educacionais.

Escola e a família, portanto, devem estreitar os laços, especialmente quando se trata de crianças com deficiência. Esse estreitamento se refere ao fato de que a ação educativa atualizada não deve se direcionar ao indivíduo à margem de suas necessidades sociais, econômicas e culturais, ou nos problemas concretos em que se encontra inserido, mas sim a um sujeito, constituído de direitos a uma cidadania con- creta.

A interação família-escola faz-se necessária, para que ambas percebam suas realidades e suas limitações, e busquem caminhos que permitam e facilitem o entro- samento entre si, para o sucesso educacional do filho-aluno. Nesse sentido, é impor- tante que família e escola saibam aproveitar os benefícios desse estreitamento de relações, pois isto irá resultar em princípios facilitadores da aprendizagem e formação social da criança.

O Estado por vias democráticas como também de políticas públicas deve inter- vir neste sentido buscando o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade procurando assegurar cada vez mais direito à qualidade e à igualdade de oportunida- des educativas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva é um tema polêmico uma vez que quem tem filho especial sabe o desafio que é encontrar Escolas na Rede Regular de Ensino capacitadas e habilitadas para receber alunos com necessidades especiais.

É importante ressaltar que antes de se praticar a inclusão necessariamente se praticou a exclusão. Dessa forma, tão importante quanto praticarmos efetivamente a inclusão é deixarmos de praticar a exclusão. Quando nós temos uma Escola que não está adaptada fisicamente para receber uma cadeira de rodas, seja pela falta de rampa de acesso, seja pela falta de elevadores, seja pela falta de banheiros adapta- dos necessariamente está se praticando sim a exclusão. A pessoa não tem como acessar e se movimentar dentro do ambiente escolar.

Nós temos que entender que estamos num mundo diverso temos pessoas com necessidades diversas e entre elas as pessoas com necessidades especiais que pre- cisam ter a capacidade de acessar a escola. Antes de falar de Educação Inclusiva, ou seja, Educação dentro da sala de aula temos que garantir que o aluno com necessi- dade especial consiga chegar até a sala de aula. Então, se na Escola não se tem rampa de acesso, não tem elevador, não tem banheiros adaptados como os alunos com necessidades especiais entrarão na escola e permanecerão nelas?

A questão básica é pensar como levar uma criança cadeirante, ou mesmo uma criança que utiliza de muletas para sua locomoção que apresenta dificuldade de subir uma escada ou descer uma escada, ou ainda no andador. Como é que essa criança chega a uma sala de aula para a partir daí pensarmos e refletirmos sobre a Educação Inclusiva que acontece dentro da sala de aula.

Praticar a Educação Inclusiva necessariamente o aluno com necessidades es- peciais precisa primeiramente chegar na sala de aula. Temos escolas adaptadas para esses alunos?

Segundo o Censo Escolar realizado em 2014, menos de 10% das Escolas no Brasil estão efetivamente adaptadas fisicamente para receber alunos cadeirantes, por

exemplo, em suas escolas. Outra questão a ser considerada é a falta de capacitação dos professores e do quadro de funcionários em geral de lidar com esses alunos.

O Plano Nacional de Ensino – PNE possui em sua meta 4 o seguinte texto:

Universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, pre- ferencialmente na Rede Regular de Ensino, com a garantia de Sistema Edu- cacional Inclusivo, de Salas de Recursos Multifuncionais, Classes, Escolas ou Serviços Especializados Públicos ou Convencionados.

O texto dessa meta 4 do Plano Nacional de Ensino – PNE já nos faz refletir, questionar e fazer uma crítica por palavras que foram incluídas em seu texto final. Uma palavra que gera bastante polêmica refere-se ao acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, preferencialmente na Rede Regular de Ensino. Isso é um problema uma vez que pode ser tornar em uma válvula de es- cape para não se praticar a inclusão.

Outra palavra que gera polêmica nessa meta e é a última palavra do texto que é a palavra “conveniados”, ou seja, Escolas ou Serviços Especializados, Públicos ou Conveniados. Esses “conveniados” refere-se à ter-

ceirização do Serviço, ou seja, utili- zar-se de Entidades Terceiras. A interpretação gera debate uma vez que temos "n" interpretações.

Historicamente nosso Sistema de Educação tem excluído as pessoas com ne- cessidades especiais e hoje, com essa meta 4 do Plano Nacional de Ensino – PNE que não deixa de ser um avanço tenta-se recuperar o atraso para a inclusão das pes- soas com deficiências e tem apresentado resultados positivos é só acompanharmos a evolução do número de matrículas de alunos com necessidades especiais na rede regula de ensino efetivamente ela tem aumentado consideravelmente o que é uma boa notícia.

Por outro lado, existem muitas reclamações com relação a falta de capacitação dos professores e do quadro de funcionários em geral de lidar com esses alunos. É um desafio para todos e temos que encará-lo de frente.

Existem Escolas que praticam a Inclusão Escolar em um trabalho conjunto en- tre o aluno, a família do aluno, os professores, diretores e profissionais especializados como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos todos participando em conjunto para que se possa criar um Plano de Educação para aquele aluno especial.

É possível se praticar a inclusão de forma efetiva com resultados satisfatórios. É muito importante lembrar que a integração escolar estimula o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais. A integração escolar estimula o desenvolvimento do portador de necessidades especiais com uma função inclusiva, uma função tera- pêutica, além de estimular a convivência com a diferença. Essa convivência com a diferença não é apenas para as crianças e adolescentes que possuem necessidades especiais, mas também, para os demais que convivem come essa criança, esse jovem uma vez que temos um debate muito amplo em nossa sociedade acerca da inclusão, à diversidade.

Nada melhor do que se aprender com a prática efetivamente tendo uma pessoa diferente dos demais por possuir necessidades especiais, mas que igualmente tem todo o direito de conviver num ambiente assim como os demais alunos. A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade. A Inclusão depende de uma mudança de valores da nossa sociedade. A vivência de um novo paradigma com uma reflexão aberta entre professores, alunos, diretores, pais e comunidade.

A Escola tem um papel fundamental na formação do cidadão e, portanto, deve- ria se preocupar mais com o tema da Inclusão trabalhando em parceria com a família, com os alunos com necessidades especiais e com todos os profissionais para que essa criança, esse adolescente tenha um aprendizado de qualidade e sinta-se num ambiente diverso incluído e possa desenvolver-se de maneira plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva é aquilo que muitos já conhecem que é a ideia de que as crianças estudam e aprendem melhor, quando estão crianças com e sem deficiência, na mesma sala de aula.

A Educação Inclusiva é um objetivo, é um ideal que ainda está muito longo em muitas escolas de nosso país e de muitos países, no entanto, ela é absolutamente necessária porque ela traz a diversidade, a riqueza da humanidade para a sala de aula e prepara melhor o aluno para isso aqui, para o mundo extra sala de aula.

Como todos os grandes desafios que temos em nossa sociedade, não interessa se estamos falando de saúde pública, do nível de desemprego, da corrupção, a educação inclusiva tem a tendência a encontrar motivos únicos e muitas vezes até simples para qualquer desses problemas não são solucionados.

Vemos todos os dias nas notícias, ou escuta de amigos, de pessoas que supe- raram tudo e conseguiram coisas extraordinárias. A iniciativa do indivíduo, aquela força de vontade, é absolutamente essencial, mas será que é suficiente para a inclu- são?

Se quisermos avançar no tema da Educação Inclusiva e em todos os nossos grandes desafios sociais, é não procurarmos uma receita mágica, é um problema complexo, polêmico, que não serão um, dois ou três pontos que vão resolver os de- safios que são específicos de cada escola, de cada aluno.

Nenhum problema é igual, nenhuma pessoa é igual a outra. Então, o Sistema Educacional precisa ser inclusivo. O aluno vai precisar se esforçar. O professore vai precisar de algumas orientações específicas para aquele tipo de deficiência. Precisa- mos pensar em Políticas Públicas aquedas para efetivação e concretização da inclu- são.

Precisamos trabalhar para que o sistema de ensino não ajude só o aluno cego em determinada situação, mas que ajude milhares de alunos com necessidades es- peciais. Temos mais de 10% da população brasileira que representa uma montanha de talentos que hoje está sendo desperdiçada. Não podemos deixar que esses 10% ou mais dependam da sorte.

É possível praticarmos a inclusão desde que se tenha acima de tudo boa von- tade. É um desafio e todos nós sabemos. Não é um assunto de menor importância e não é um assunto que iremos mudar o sistema escolar do dia para a noite. Temos que pensar na in-

clusão e evoluirmos a cada dia.

Portanto, a Educação Inclusiva pressupõe um trabalho que desconstrói a visão homogeneizada de educação e parte para uma necessidade de entendermos a sin- gularidade, a particularidade de cada uma pessoa com deficiência e com isso construir projetos pedagógicos que respeitem essa forma particular, essa forma de cada um se desenvolver e ser relacionar com o conhecimento.

A ideia de Educação Inclusiva se baseia em dois pilares fundamentais: o pri- meiro de se entender educação como um direito fundamental. As pessoas com defi- ciência devem entender isso como um direito e não como boa vontade ou favor por parte de educadores e gestores e o segundo é a ideia de que educação contemporâ- nea deveria valorizar as diferenças.

Muitas vezes o educador pressionado pelas demandas da família e do próprio resultado da Escola acaba se distanciando daquilo que seria uma educação para a vida, e se tratando de vida todos são incluídos para viver a grande aventura da Vida em godas as suas dimensões.

A Educação Inclusiva é o desafio de todos nós. "A atuação do Estado na Inclu- são das pessoas com deficiência, refere-se ao direito de todos cidadãos ao acesso a uma arena democrática plural. A pluralidade de pessoas, credos, ideologias, etc., é elemento essencial da democracia e da vida democrática em comunidade. A plurali- dade e a igualdade são faces da mesma moeda pois o respeito a pluralidade não prescinde do princípio da igualdade. [...] Não é dado a Escola escolher, segregar, se- parar, mas é seu dever ensinar, incluir, conviver."

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota, Maria Teresa Egler Mantoan. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. 2. Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BERENSTEIN, I. Família e Doença Mental. São Paulo: Escuta, 1988. BRASIL. Constituição Federal. São Paulo: Atlas, 1998.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 1998.

. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece as Normas Gerais e Critérios Básicos para a Promoção da Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com Mobilidade Reduzida, e dá Outras Providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2000.

. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC/ INEP, 2001.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília: MEC/SEESP,2008b.

. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de En- sino. Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: SASE, 2014.

CAETANO, Luciana Maria. Relação Escola e família: Uma Proposta de Parceria. Universidade de São Paulo, 2004 Disponível em: http://www.seufuturonapra- tica.com.br/intellectus/_Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf Acesso em 19 Abr. 2023.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como Extensão da Família ou Família como Extensão da Escola? O Dever de Casa e as Relações Família-Escola. Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação. Nº 25, jan.– abr., 2000.

FOX, D. El processo de Investigación en Educación. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A, 1986.

GENOFRE, R. M. Família: Uma Leitura Jurídica: A Família Contemporânea em Debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 1997.

JONTIEM. Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: Satisfação das Ne- cessidades básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontiem, Tailândia. 1990. [UNESCO, 1998?]. Disponível em: http://unes- codoc.unesco.org/images/008/000862/086291por..pdf Acesso em 19 Abr. 2023.

LACERDA, D. Cidadania, Participação e Exclusão: uma análise do grau de ins- trução do eleitorado brasileiro. Itajaí: Editora Univali, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Edu- cabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001.

MIOTO, R. C. T. Família e Serviço Social: Contribuições para o Debate. In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez Editora, Ano XVIII, Nº 55, nov./ fev.,1997.

NOGUEIRA, M. A. Família e Escola na Contemporaneidade: Os meandros de Uma Relação. Educação e Realidade, V. 31, Nº 2, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

(ONU). Declaração dos Direitos das Pes- soas Deficientes. Resolução da Assembleia geral da organização das Nações Unidas (ONU) Nº 2542 de 30/09/1975, publicada no Diário oficial da União de 01/101975.

PIAGET, Jean. Para onde vai a Educação? Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

Polônia, A. C., & Dessen, M. A. Em busca de uma Compreensão das Relações entre Família e Escola. Psicologia Escolar e Educacional, 9(2), 2005.

SALAMANCA. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial de Edu- cação Especial. Salamanca, Espanha. 1994. [UNESCO, 1994]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em 19 Abr. 2023.

SANTOS, B. S. Por uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos. In:

. (Org.). Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Mul- ticultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, M. E. P. Família/Escola: A Importância dessa Relação no Desempenho Escolar. In: Programa de Desenvolvimento Educacional PDE, 2009.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Defici- ência (CORDE). Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO DEFICIENTE AUDITIVO

DAIANY DA SILVA DUARTE

RESUMO

Este artigo abordará a inclusão dos deficientes auditivos na escola de ensino regular. A importância de uma reestruturação no atual sistema educacional que promova a formação dos profissionais da educação e da comunidade escolar. Quando apreciamos o histórico da educação inclusiva, compreendemos o quanto é necessário desenvolvendo práticas e projetos pedagógicos para atuar com os deficientes auditivos, reconhecendo e avaliando as dificuldades de aprendizagem que envolve os alunos surdos.

Palavras-chave: Deficientes Auditivos. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa abordará o tema "deficiência auditiva", apresentando a educação inclusiva (que começou no século XVI), mas só a partir do século XX os portadores de deficiências passam a ser vistos como cidadãos de direitos e deveres. A Educação Especial aparece na declaração Universal dos direitos Humanos (1948). A constituição brasileira (1978) assegura a educação especial gratuita e a de 1988 garante atendimento especializado aos portadores de deficiência. A Conferência Mundial sobre educação para todos (1990) prevê necessidades educacionais básicas para todos e, por fim, a nova LDB 9394/96 diz que a educação dos deficientes deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino. Abordaremos a deficiência auditiva, seu conceito, e características dos deficientes auditivos, a história da educação dos surdos no mundo e no Brasil e a linguagem dos sinais.

Verificou-se que todas as crianças têm capacidades inatas que lhe permitem adquirir e desenvolver a língua de sua comunidade, a aquisição da linguagem da criança deficiente auditiva, os problemas de aprendizagem da leitura e escrita, a formação dos professores (que deverá saber lidar tanto com crianças normais quanto com crianças deficientes), conhecer técnicas especiais, ter uma formação continuada e auto formação a partir de sua vivencia na escola. Podemos chegar à conclusão que: o desafio ainda é o de reunir os alunos de diferentes níveis diante de uma única situação de ensino; a escola deve estar preparada, treinando os recursos materiais e físicos da escola e, por fim, a conscientização de que a educação inclusiva requer a

cooperação e as habilidades especializadas de profissionais capacitados, pois um dos principais problemas é a formação do professor que deve ter essa especialização e deve compreender que ele é professor de qualquer pessoa.

2 A DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Deficiência auditiva é considerada genericamente como a diferença existente entre a performance do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora. Qualquer distúrbio no processo de audição normal (seja qual for a causa, tipo severidades) constitui uma alteração auditiva e deve ser evitada. As alterações chamam-se deficiências. irk (1996) ressalta que a criança com dificuldades é aquela que, com auxílio do aparelho auditivo, ainda consegue compreender a fala, enquanto a surda não consegue.

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1985, p.9), "Qualquer problema que ocorra em algumas das partes do ouvido pode causar uma deficiência na audição. Deficiência Auditiva é o nome usado para indicar uma perda de audição, ou seja, uma diminuição na capacidade de escutar os sons".

A deficiência auditiva pode ser congênita, ou seja, o indivíduo nasceu com a deficiência devido à má formação do ouvido, por fatores genéticos, doenças adquiridas pela mãe como rubéola e toxoplasmose que são transmitidas para o feto durante a gestação, ou pelo uso de medicamentos que afetem o ouvido do bebê. Também pode ocorrer a deficiência no momento do nascimento devido a complicações e baixo peso, ou, no decorrer da vida (causada por infecções de ouvido, por doenças como Meningite, Caxumba, Sarampo). Esta deficiência é considerada adquirida. Uma pessoa surda é aquela cuja audição é tão falha (geralmente de 70 decibéis ou mais) que não consegue entender, sem ou com a utilização de um aparelho auditivo, a fala por meio do ouvido. Uma pessoa com audição reduzida é aquela cuja audição é tão deficiente (geralmente entre 35 e 69 decibéis) que dificulte, mas não impede a compreensão da fala sem ou com a utilização de um aparelho auditivo, por meio do ouvido (FRISINA, apud KIRK, 1996).

As deficiências podem ser classificadas quanto à localização da alteração (tipo de perda auditiva) (KIRK, 1996, p. 233-236):

Perda Condutiva: A alteração está localizada no ouvido externo e/ou ouvido médio. Na maioria dos casos, essas perdas podem ser reversíveis, após tratamento medicamentoso ou cirúrgico. Um exemplo é a perda auditiva causada por infecções de ouvido (otites);

Perda Neurossensorial: A alteração está localizada no ouvido interno, ao nível do órgão de Corti, ou em fibras do nervo auditivo. Esse tipo é geralmente irreversível. Um exemplo é a deficiência auditiva causada pela meningite;

Perda Mista: A alteração está localizada no ouvido externo e/ou médio e ouvido interno. Esse tipo de deficiência auditiva pode ocorrer devido a fatores genéticos, onde o indivíduo tem uma má formação nos ossículos do ouvido médio e na cóclea;

Perda central: A alteração pode se localizar a partir do tronco cerebral até às regiões sub-corticais e córtex cerebral.

A perda auditiva afeta a aquisição e o desenvolvimento da linguagem o que inevitavelmente causa prejuízo nas habilidades de comunicação oral e na vida escolar da criança. Um profissional capacitado pode detectar e medir o grau de perda auditiva. Dependendo do tipo de deficiência auditiva (condutiva ou neurossensorial) e do grau da perda (leve, moderada, severa ou profunda), cada pessoa deficiente auditiva poderá ter diferentes possibilidades de escutar os sons. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1985).

De acordo com Kirk (1996), a maior parte das informações disponíveis sobre as causas da deficiência auditiva trata da surdez em oposição às perdas auditivas leves. Moores (apud KIRK, 1996 p. 237-238) apresentou cinco causas principais identificadas para a surdez infantil:

Hereditariedade;

Rubéola Materna;

Nascimento Prematuro;

Meningite;

Incompatibilidade de sangue entre a mãe e a criança;

As deficiências auditivas menos graves são frequentemente causadas pela otite média, uma infecção comum do ouvido médio na infância. Pode ser surpreendente saber que, apesar de todos os nossos instrumentos sofisticados de diagnóstico, a maior porcentagem dos casos de deficiência auditiva (30%) é oriunda de causas desconhecidas (KIRK,1996).

As características de uma criança com perda auditiva leve serão, em muitos aspectos, mais semelhantes às de uma criança com audição do que as de uma criança surda, cuja condição causará uma série de outros problemas sérios, ligados a sua incapacidade de receber ou expressar mensagens e pensamentos por meio do som. O problema fundamental de comunicação das crianças surdas consiste em duas partes significativas: as limitações progressivas no desenvolvimento normal da linguagem. Cada uma dessas limitações afeta gravemente os processos de desenvolvimento da criança, bem como as áreas de realização acadêmica, ajustamento social e pessoal e ajustamento ocupacional (KIRK,1996).

2.1 HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E MUDOS

A exclusão dos surdos e mudos do convívio social era evidente na sociedade de antigamente, os indivíduos surdos eram tidos como seres incapazes de receber qualquer tipo de ensinamento e com isso viviam as margens da sociedade sofrendo distinções e discriminações ao longo de toda a sua vida, pois não havia escola ou profissionais especializados que acreditavam na capacidade de aprendizado dos surdos e mudos. Os principais registros referentes a história da educação para surdos surgem no final do século XV, onde Giraldamo Cardamo utilizava sinais e linguagem de sinais e escrita e Pedro Ponce de Leon, que utilizada além dos sinais, treinamento da voz e leitura dos lábios como meios de comunicação. O movimento voltado para o ensino de surdos foi ganhando espaço entre tantos outros professores que se identificaram com a necessidade do ensino voltado para esses indivíduos, porém o método adotado por eles muitas vezes era divergente, pois alguns acreditavam que o ensino deveria ser voltado para a Oralidade, já outros consideravam a língua dos sinais e também a oralidade.

Historicamente, a educação de surdos no Brasil iniciou durante o Segundo Império, em 1855, período que Hernest Huet, educador francês, se instalou no país com o objetivo de fundar o primeiro instituto para surdos e mudos, a pedido de Dom Pedro II, porém, os estudos se voltavam ao atendimento somente dos indivíduos do sexo masculino. Futuramente, em 1857, no Rio de Janeiro, foi fundado o Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Atualmente, em 2023, o instituto é uma referência em seu meio e continua ativo, porém, denominado como Instituto Nacional de educação dos Surdos (INES). Por volta de 1951, o Ministério da Educação resolve promover a capacitação de jovens professores por meio da oferta de curso especializado na área de surdez. Durante 1972, as entidades governamentais passaram a dar importância para as ações que pudessem promover a inclusão na educação especial. Deste modo, importantes avanços na história da inclusão dos alunos com deficiência auditiva foram determinantes para a implantação de métodos e práticas que permitiram a disseminação do bilinguismo. Anos antes, durante a década de 1970, por exemplo, a filosofia de ensino pautada na Língua Brasileira de Sinais, adotada pela educadora Ivete Vasconcelos em relação a comunicação total foi disseminada no contexto educacional

graças aos estudos e pesquisas praticadas pelas docentes Lucinda Brito e Eulália Fernandes. Posteriormente, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial CENESP, foi criado com o objetivo de subsidiar o planejamento estratégico baseado nas necessidades educacionais para acolhimento do aluno com deficiência. Em 1980, os estudos sobre a Língua de Sinais, realizados pela Universidade Federal de Pernambuco fez nascer o GELES – Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez. Anos depois, em 1986, a Língua Sinais, que até então se baseava na Língua Americana de Sinais (ASL), passava a ser defendida seguindo características regionais brasileiras, sendo denominada como LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros. Em 1987, se fundou a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), que desde então, defende a Libras – Língua Brasileira de Sinais, como meio de comunicação da comunidade surda do país. Em 2002, foi sancionada a Lei nº 10.436, que passa a reconhecer

Libras como "meio legal de comunicação e expressão de surdos", futuramente sendo regulamentada conforme Decreto nº 5.626/2005 (SABANAI, 2007).

2.2 A LINGUAGEM DOS SINAIS

Pessoas com deficiência auditiva muito acentuada dificilmente conseguirão aprender a falar. Para a maioria delas a linguagem dos sinais pode tornar-se o único meio eficaz de comunicação com os outros seres humanos.

O sistema educacional com classes e escolas especiais favoreceu a segregação e o surgimento das comunidades surdas. Nos anos 70, a partir dos EUA, movimentos favoráveis à Língua de Sinais como uma língua mais completa (que permitia o desenvolvimento global dos surdos) culminaram na proposta bilingue que defende o acesso a Língua de Sinais, da comunidade surda, e a oral e escrita, do grupo majoritário. A Declaração de Salamanca, promulgada nessa época, reconhece a Língua de Sinais e a possibilidade de sua utilização para a educação dos surdos, bem como a manutenção dos sistemas especiais de ensino como classes e escolar especiais.

No Brasil, a maioria dos deficientes auditivos que tem acesso à escola e atendimento especializado tem sido tratada por métodos que visam à comunicação oral. Se por um lado muitas crianças apresentam bons resultados com este método, outras, devido à perda auditiva profunda ou a dificuldades próprias, não conseguem o mesmo aproveitamento.

As autoras Kojima e Segalla (2003, p. 12), comentam que "existem surdos que conseguem aprender a falar e outros que aprendem a Língua de sinais". Estes desenvolvem a habilidade espacial no cérebro de forma mais significativa do que o outro.

A possibilidade de ter um desenvolvimento mais natural no espaço pode favorecer o processo educacional da criança surda. É uma forma de aproveitar o potencial dos surdos, pois eles estabelecem de uma forma visual espacial, relações diretas com a imagem que o pensamento lhes permite.

Há necessidade de que quem não possui fluência na Língua de Sinais

(principalmente os professores) deve utilizar os Sistemas de Classificação para enriquecer a comunicação e ampliar os conhecimentos para se comunicar com os surdos. Todo e qualquer recurso que for utilizado para ajudar na compreensão dos conceitos, deverá ser aplicado com grande clareza, não para modificá-los, mas para auxiliar na compreensão.

O homem não pode viver isolado, pois ninguém se comunica consigo mesmo; comunica com alguém. E quando comunica, comunica com alguma coisa. A capacidade de comunicar utilizando a linguagem é um dos aspectos que distingue os seres humanos dos demais.

Na tradição cultural das sociedades humanas, a comunicação é basicamente oralista, o que acaba por dificultar a comunicação entre surdos e ouvintes. No caso das pessoas surdas é necessário ter em conta a situação de comunicação e esta caracteriza-se pelos instrumentos que a pessoa surda dispõe para a comunicação.

A audição (total parcial ou quase nula);

O conhecimento da língua oral (semântica) falada e escrita;

O conhecimento de leitura labial;

O conhecimento da língua gestual nas crianças surdas;

Esse mesmo autor comenta que todas as crianças possuem características inatas que lhe permitem adquirir e desenvolver a língua se sua comunidade. Apesar das crianças nascerem pré-programadas para adquirirem a linguagem, necessitam viver num ambiente linguístico para que o processo seja ativado e estimulado.

2.3 A INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Para as crianças surdas, a linguagem gestual (como língua natural) é um instrumento facilitador do processo de significação quer da linguagem receptiva quer da linguagem expressiva. A linguagem escrita quando desenvolvido é um precioso auxiliar da memória. A educação especial da criança deficiente auditiva deve começar o

mais cedo possível. As crianças com menos de três anos de idade (de 1 mês até 3 anos) devem ser atendidas com suas famílias por um profissional especializado. Crianças com mais de três anos podem ser atendidas em clínicas por profissionais especializados, em escolas especiais para deficientes auditivos e em classes especiais. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 1985, P.11).

Muito provavelmente, o maior obstáculo enfrentado para o processo de ensino e aprendizagem do surdo se referente a nossa língua habitualmente brasileira, ou seja, da leitura e escrita do português. Esta dificuldade acontece devido à falta de contato, ou seja, familiarização do som da língua falada como ocorre habitualmente no contexto social. Para os surdos, sua língua principal se refere a língua dos sinais, posteriormente surge a implicação da linguagem escrita em português, esta inserção da língua portuguesa tardia prejudica sua capacidade de aquisição e para muitos isso ocorre devido a falta dos recursos necessários para o seu processo de aprendizagem. Para enfrentamento dos problemas durante a escrita e leitura se faz necessário adotar práticas pedagógicas e métodos de ensino que consiga quebrar as barreiras da comunicação, é imprescindível que o docente tenha domínio da língua dos sinais, independente do período de escolarização, pois infelizmente, ainda na atualidade, os surdos se deparam com todo nível de dificuldade desde o ensino básico, destacando a evidente negligência do governo que não se preocupa efetivamente com o destino educacional dos alunos surdos do país.

Se observa que além da formação continuada defasada há a falta de investimento nos recursos visuais e tecnológicos que possam viabilizar a inclusão desses alunos no cotidiano escolar. As escolas necessitam estar preparadas para o acolhimento dos alunos surdos, possibilitando aos mesmos direito à aquisição do conhecimento, portanto, se faz necessário a elaboração de políticas públicas que possam ser aplicadas para a formação continuada docente permitindo capacidade específica em Libras, é importante ressaltar que não bastam políticas públicas se não houver preocupação e engajamento por parte do docente.

2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Johnson (1982, p. 84) diz que o mestre competente e habilitado para trabalhar com crianças deficientes auditivas será, acima de tudo, um bom mestre. Possuirá todas as habilidades requeridas para ensinar crianças normais, mas seu grau de sucesso estará em sua habilidade em ensinar a linguagem aos pequenos deficientes auditivos. A competência inclui também os seguintes pontos:

Saber ensinar técnicas, o currículo escolar e as matérias apropriadas;

Ser um bom modelo de elocução e audição para os alunos (a boa elocução e o bom ouvido são essenciais à percepção dos erros de elocução e de linguagem das crianças);

Compreender o desenvolvimento normal da linguagem e da fala e ter a habilidade de diagnosticar e corrigir os erros cometidos pelas crianças;

Compreender o mecanismo dos aparelhos de surdez e a maneira de manipulá-los e usá-los;

Conhecer as técnicas especiais necessárias para ensinar às crianças a

linguagem receptiva e expressiva pelo método multissensorial;

Ser capaz de interpretar diagnósticos (médicos, audiólogos e psicólogos) aos pais e mestres;

Saber apreciar as forças e necessidades dos pais, prestar-lhes assistência normal, uma orientação educacional apropriada e, se necessário, encaminhá-los a uma agência orientadora;

Conhecer os recursos da comunidade, tanto médicos como educacionais, psiquiátricos e vocacionais.

Mantoan (2003, P. 44-45) diz que uma proposta inclusiva envolve [...] uma escola que se identifica com princípios educacionais humanistas e cujos professores têm um perfil que é compatível com esses princípios e com uma formação que não se esgota na sua graduação e/ou nos cursos de pós-graduação em que se diplomou. A formação continuada desses profissionais é, antes de tudo, uma autoformação - pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas.

Há a necessidade de uma reformulação nos currículos das escolas de nível médio e superior para que possam atender ao aluno com necessidades especiais nas escolas de ensino regular. As habilidades dos cursos de pedagogia, segundo Mantoan (2003) deveriam estar voltados para o aprofundamento pedagógico dos profissionais de modo que pudessem entender melhor as crianças em geral e o seu desenvolvimento. Isso eliminaria em grande parte os obstáculos que se interpõem entre a escola regular e esses alunos.

Em resumo: a formação única para todos os educadores propiciaria a tão esperada fusão entre a educação especial e a regular nos sistemas escolares. É preciso desmistificar a crença de que são os conhecimentos referentes à conceituação, tipologia das deficiências e outros temas correlatos que trarão aos professores alívio e competência para ensinar a todos os alunos de uma mesma forma (MANTOAN, 2003, p.45).

O desafio dos educadores é reunir alunos de diferentes níveis diante de uma situação de ensino, em grupos desiguais, pois assim é que acontece na vida cotidiana e é assim que a escola deve ensinar os alunos a alcançar o sucesso na escola e fora dela.

2.5 PREPARAÇÃO DA ESCOLA

De acordo com SASSAKI (1997, p. 117), cabe à escola:

Sensibilizar e treinar os recursos humanos da escola (todos os funcionários de todos os níveis);

Reorganizar os recursos materiais e físicos da escola;

Preparar a comunidade para incluir nela o futuro trabalhador;

Sensibilizar as empresas, entidades e órgãos da comunidade, por meio de palestras, exposições, visitas e outros eventos;

Sensibilizar os pais de alunos (deficientes e não deficientes) para um papel mais ativo em prol de uma escola inclusiva e de uma sociedade inclusiva;

O mesmo autor complementa dizendo que essa preparação deverá ocorrer em sala de aula, em setores operacionais da escola e na comunidade. Deverá haver ação conjunta do diretor e dos professores da escola, das autoridades educacionais, dos profissionais de educação especial e/ou de reabilitação, dos líderes do movimento dos portadores de deficiência e representantes da comunidade.

2.6 ADAPTAÇÕES NAS SALAS PARA A INCLUSÃO DO ALUNO DEFICIENTE AUDITIVO

De acordo com o Centro para o Ministério com Pessoas Deficientes da Universidade de Dayton, EUA (apud SASSAKI, 1997, p. 125). Todos os estudantes, quaisquer que sejam suas capacidades, "irão beneficiar-se das aulas que sejam menos dependentes de livros e mais experimentais, mais cooperativas, mais holísticas e mais multi-sensoriais".

As adaptações para os estudantes com impedimentos auditivos, segundo esse mesmo autor (1997, p. 126) são:

O professor deverá sentar-se na frente da sala;

Deverá usar recursos visuais;

Falar claramente;

Se o estudante usa a língua de sinais, o professor deverá aprender os sinais e deverá estimular os outros educadores a aprendê-lo também;

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos últimos anos tem-se assistindo a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens da inclusão do educando com necessidades especiais na classe comum da escola de ensino regular, e há muitas controvérsias sobre como deve ser essa inserção. Para as pessoas com deficiências, se pode observar um sério obstáculo neste processo. Muitas vezes elas são mantidas num grupo de iguais: pessoas com o mesmo tipo de deficiência, e é aí que a troca deixa de acontecer. Por isso, antes que as pessoas com deficiências exercitem sua ação no mundo, a sociedade já define suas limitações. Essas inúmeras características podem ser vistas como fatores de agregação, de agrupamento, de inclusão. Porém, ao mesmo tempo, podem ser pivôs de práticas segregacionistas e excludentes. Isso vai depender das nossas práticas, dos nossos posicionamentos frente a essas questões.

Mas, o reconhecimento da deficiência como uma diferença, entre tantas outras, também precisa ser acompanhado pelo reconhecimento das demandas especificas que cada deficiência traz para cada pessoa. Em outras palavras, não devemos ser indiferentes à indiferença, pois é a partir dela que se ampliam as possibilidades de trocas e vivências que possibilitam e favoreça o desenvolvimento, o processo educacional, o próprio viver.

Muitas pessoas ficam inseguras para iniciar o contato com uma pessoa com deficiência. Isso é natural, pois não fomos habituados a conviver com a diferença. Se, por causa da deficiência, uma pessoa tiver dificuldade para realizar algumas atividades, provavelmente terá habilidade para fazer outras coisas, não subestimar as possibilidades e nem superestimar as dificuldades, respeitar o direito de as pessoas tomarem suas próprias decisões e assumirem a responsabilidade por suas escolhas.

Inclusão é um movimento de mão dupla. Não se trata de uma mera troca de verbos, mas de um novo paradigma, de um olhar ampliado, onde todos agem no sentido de construir seu grupo de convivência e espaços para compartilhar direitos e deveres.

O atendimento às necessidades especiais das crianças com deficiências de audição requer a cooperação e as habilidades especializadas de profissionais em muitas disciplinas. A medicina, a psicologia e a educação são algumas delas, mas deve-se citar a importância primordial dos pais e de toda a comunidade.

A inclusão escolar constitui uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável.

A criança com deficiência denuncia a falência de um sistema, denuncia uma má gestão escolar, uma formação inadequada do professor, uma escola fechada à comunidade, uma falta de relacionamento da família com a escola, enfim, vai denunciando em cascata milhões de situações inadequadas do sistema escolar brasileiro.

Vemos, portanto, que um dos principais problemas é a formação do professor. Ele deve ser capacitado no sentindo de compreender que é professor de qualquer pessoa. Mas, assim como o jornalista, o arquiteto, ele foi preparado para trabalhar apenas com um determinado perfil. Todo professor, como também todos alunos deveriam, por exemplo, aprender a linguagem de sinais, um pouco de Braille, assim como se aprende Inglês, Música, cada vez mais cedo em busca de uma formação mais completa, para se desenvolverem habilidades.

Para a criança, isso vai ser mais um recurso e ela vai desenvolver outras partes do cérebro e pode se tornar um profissional muito mais apto a lidar com as diferenças, em qualquer profissão.

O professor se apavora diante da criança especial porque não sabe, de verdade, como lidar com um cego, um surdo ou um paralisado cerebral, porque ele não frequentou uma escola inclusiva, não se exercitou em um ambiente inclusivo e não tem essa vivência, não tem memória afetiva relacionada a isso. Pode trabalhar de forma racional, mais sem identificação.

A inclusão é a consequência de uma escola de qualidade, isto é, uma escola capaz de perceber cada aluno como um enigma a ser desvendado. A escola inspirada no modelo da homogeneidade gera problema de baixo autoestima em qualquer tipo de pessoa, não só na pessoa diferente.

As oportunidades entre as pessoas com e sem deficiência significa que as necessidades de todo indivíduo devem ser levadas em conta com o mesmo grau de importância. Esse é um precioso trabalho de construção que depende do envolvimento de todos para acontecer. O ponto de partida é a constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que nossa própria imaginação nos fornece.

O princípio do respeito à diversidade fortaleceu o movimento da inclusão. Nesse Novo enfoque, não se propõe a negação das diferenças, mas sim o respeito a elas. Não se propõe a igualdade massificada, mas a equiparação de oportunidades. Não se trata de preparar para integrar, mas de incluir e transformar. A inclusão pressupõe uma linha de mão dupla e exige a informação e formação de todos a respeito de todos.

REFERÊNCIAS

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO. Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. NBR 6022. Rio de Janeiro, 2003.

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023.

REFERÊCIAS BIBLIOGRÁFICAS. Rio de Janeiro, ago. 2002.

COMANDOLLI, A. Diversas abordagens na Educação dos Surdos. [s.d.]. Texto.

FERREIRA, J. R. A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais. Caderno CEDES, vol. 19, n. 46, p. 7-15, set. 1998.

GALLAGHER, J. J.; KIRK, A. S. Educação da Criança Excepcional. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KOJIMA, C. K.; SEGALA, S.R. Dicionário Língua de sinais: A Imagem do Pensamento, São Paulo: Escala, 2003.

MANTOAN, M. T. E. INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer? Campinas: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, P. M. T. História da Educação dos Surdos no Brasil. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

SABANAI, Nóriko Lúcia. A Evolução da Comunicação entre e com Surdos no

Brasil. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-

12007/92-a-evolucao-da-comunicacao=-entre-e-com-surdos-nobrasil#:~:textNo%20Brasil%2C%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de,primeira %20escola%20para%20meninos%20surdos. Acesso: 19 jun 2023.

O USO DO JORNAL EM SALA DE AULA: SUA IMPORTÂNCIA E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

DÉBORA EVANGELISTA DE SOUZA

Resumo:

Este artigo insere-se na linha de pesquisa Tecnologias de Informação, Comunicação e Educação e tem como objetivo geral analisar as concepções de professores sobre o uso do jornal em sala de aula, tratando-o como meio de ensino e aprendizado. Ao mesmo tempo, pretende caracterizar as práticas docentes direcionadas para o ensino e aprendizado da leitura e escrita em escolas públicas municipais das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). A metodologia adotada para a realização desta pesquisa é de caráter qualitativo, com delineamento descritivo-explicativo. A partir da análise, podemos dizer que o uso do jornal é pouco praticado pelos professores da rede de ensino, embora eles reconheçam que seu uso pode contribuir para a formação de alunos críticos e para dinamizar práticas que envolvem o ensino e o aprendizado de leitura e escrita, porque permite a diversificação de textos e torna as aulas mais participativas e significativas.

Palavras-chave: Formação de professores; Uso do jornal em sala de aula; Prática docente de leitura e escrita.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa as concepções dos professores sobre o uso do jornal em sala de aula. Investiga também a relevância atribuída a esse instrumento como meio de ensino e aprendizagem de leitura e escrita em escolas públicas municipais do ensino fundamental (1ª ao 5ª ano.).

O cenário educacional brasileiro, em razão de avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que avalia o sistema de ensino paulista para monitorar as políticas públicas da educação e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), também conhecida como Prova Brasil, que permite acompanhar a evolução da qualidade da educação, demonstra o empenho do incentivo à leitura dos textos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Língua Portuguesa para o Ensino

Fundamental (1997), os quais preconizam "à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los" (p.30).

Tal orientação deve-se também à propagação que os meios de comunicação, as mídias e as tecnologias de informação e comunicação atingiram após a revolução industrial e mais fortemente na década de 1990 com a chamada revolução informacional.

Em consequência, o fácil acesso à informação, que pode gerar conhecimento, deixa de ser exclusividade da escola e passa a dividir espaços com as informações propagadas pelos mais diversos meios de comunicação.

Dessa forma, como relatou Freire (1987 e 1997), é preciso ler o mundo para ler os textos em um caminho de descompasso entre um cenário enciclopédico e livresco de educação, em contraponto ao universo tecnológico e midiático com possibilidade de inúmeras fontes de informações.

Atualmente, temos fácil acesso para lermos o mundo na tela do computador, na tela da televisão ou nas páginas de jornal, revista ou outdoors. Nesse contexto em que as informações circulam livremente, o cidadão que não teve uma formação crítica sobre o que os meios de comunicação divulgam pode correr o risco de sofrer o poder manipulatório do que foi dito ou escrito como verdade, ou seja, o que foi muitas vezes editado pelas mídias.

Nesse cenário de mudanças na forma como as informações são transmitidas, segundo Belloni (1998), cabe à escola não só assegurar a democratização do acesso aos meios de comunicação, mas ir além, preparando as novas gerações para a apropriação ativa e crítica dessas mídias.

Assim, no Brasil, são evidentes os esforços de pesquisadores, estudiosos, jornalistas e educadores para desenvolver trabalhos no campo do estímulo crítico à leitura e à escrita por meio de jornais. Várias são as iniciativas, citemos: Ferreira (2007), Ijuim (2005), Pastorello (2005), Faria (1999 e 2004), entre outros.

A Associação Nacional de Jornais (ANJ), por exemplo, estimula as empresas jornalísticas associadas a implantar programas voltados para o uso do jornal impresso em sala de aula, incentivando assim, a leitura das informações jornalísticas no contexto escolar.

Em 2008, as escolas de Rede Pública Estadual de São Paulo receberam o Jornal do Aluno, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação.

O objetivo do projeto foi tentar desenvolver as habilidades dos alunos tanto para a leitura e escrita quanto para o cálculo. O jornal faz parte da nova proposta pedagógica estadual em implementação.

Porém, é importante destacar que o

uso do jornal funcionou apenas como instrumento de escolha de uma linguagem, a jornalística, para difundir os conteúdos escolares e não o trabalho específico com ela.

Não se pode negar que, de qualquer maneira, o jornal em sala de aula pode ser entendido como uma legitimação de um meio de comunicação como fonte de informação escolar e de trabalho específico com o texto.

DESENVOLVIMENTO

2.1 Sociedade em constante transformação

Vivemos numa sociedade em constante transformação, tanto no âmbito do uso tecnológico, quanto no informacional, caracterizada por mudanças de diferentes modelos e pelo uso das mais variadas fontes de informação e comunicação.

Tais transformações implicam alterações na maneira de pensar e atuar na sociedade emergente que, por sua vez, provocaram significativas alterações no modo de vida de seus componentes, ainda que em ritmos distintos para cada segmento dessa população.

Nesse contexto de mudanças, os jornais também acompanharam e se adaptaram às transformações ocorridas na sociedade emergente. Com o advento da Internet, que se expandiu e se consolidou entre a classe média, da qual também fazem parte consumidores e leitores dos jornais impressos.

Com a criação dos jornais virtuais, surgiram novos hábitos de leituras chamadas virtuais.

Em consequência, os ávidos leitores passaram também a ler as informações dos jornais da Internet (denominados jornais on-line, digital, eletrônico ou virtual) que se adaptaram e passaram de meras reproduções diárias para fornecedora de conteúdos digitalizados, com informações divulgadas em tempo real dos acontecimentos.

Alguns jornais digitais oferecem a publicação do seu noticiário nos telefones celulares habilitados, quando as notícias são enviadas por mensagem de texto (SMS) para seus leitores.

Com toda essa evolução informacional, o uso do jornal da Internet em sala de aula pode indicar um novo direcionamento nas práticas que envolvem leitura e escrita por meio da manipulação das informações jornalísticas na escola.

Permite, para os educandos, a chance de acesso ao recurso jornal virtual, como um estímulo a mais ao prazer de ler, cujas informações contidas em tempo real dos fatos podem ser transformadas em conhecimento, por se vincularem à realidade social dos acontecimentos.

Mas, diante de todos os benefícios citados, atualmente muitas escolas não oferecem o uso da Internet, o que dificulta seu acesso. Cabe ressaltarmos que até mesmo os jornais impressos por circularem muito antes dos jornais digitais em nossa sociedade, pouco são utilizados em sala de aula por falta de formação inicial ou continuada dos educadores ou por falta de recurso, já que muitas escolas não possuem assinaturas periódicas dificultando seu acesso aos professores e alunos para desenvolverem um trabalho voltado para as informações jornalísticas. Concordamos com Pastorello (2005), quando afirma que o jornal impresso, como referência de trabalho pedagógico, ainda é pouco explorado pelos professores que lidam diariamente com alunos em fase de aprimoramento de aquisição da leitura e escrita. E, os jornais da Internet ainda não dominam um uso efetivo na educação por falta de recurso como computadores.

Assim, Libâneo (2003) propõe que é preciso destacar as implicações que a revolução informacional está gerando, em decorrência do avanço das telecomunicações e da criação de novas tecnologias de informação. Nesse novo contexto, as distâncias encurtam-se e o tempo reduz-se.

Em razão da multiplicação dos meios, dos modos com que são propagadas ou acessadas, as informações, as mídias funcionam como veículo de mediação e de tradução da realidade social. Nesse sentido, elas contam o que acontece no mundo, embora a realidade possa ser percebida de forma virtual.

A escola não pode ficar a reboque de todas essas evoluções surgidas em razão das novas necessidades da sociedade emergente. Portanto, entre os muitos setores em que ocorreram mudanças, há dois nos quais os processos de transformação afetaram diretamente a sociedade, citemos: o modo de produção e as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

“O professor que pensa certa deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se faz velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã”. (Paulo Freire, 1996).

2.2 As Mídias e a possibilidade de um ensino crítico

Conforme Seligman (2008), ao se tornarem educados para ler a mídia, os seres humanos podem reverter o processo de ma-

nipulação da sociedade por meio dos meios de comunicação. Ao invés de se tornarem "reféns" das mensagens midiáticas, a leitura crítica oferece-lhes condições de tomar decisões de forma livre e autônoma. O termo "mídia" será entendido nesta pesquisa, segundo T. Silva (2005) como: "conjunto de veículos e linguagens para a realização da comunicação humana para o cumprimento de diferentes interesses e propósitos" (p.33). A grafia predominantemente, segundo Santaella (2003), é no plural "as mídias" e será empregada quer no sentido estrito de jornalismo impresso ou digital, quer no sentido de meios noticiosos e informativos em geral, incluindo o rádio, televisão e Internet.

Como apontam os estudos de Guareschi & Biz (2005), Ghilardi & Barzotto (2002) e Santaella (2003), a educação para a mídia resulta de uma leitura crítica, quer seja, da mídia visual, da impressa ou da eletrônica. Nessa direção, Belloni (2001), uma das precursoras a defender um ensino crítico das mídias na educação, analisa que é a escola que tem condições teóricas e práticas para executar um trabalho significativo voltado para o uso crítico das informações jornalísticas. Afinal, a escola é responsável pela elaboração do ensino/aprendizagem e pela coerência da informação nela transmitida, detendo as condições das práticas educativas voltadas para a criticidade das novas gerações.

Dessa maneira, a integração da educação para o uso de jornais impressos e digitais pode se realizar em dois níveis: como instrumento pedagógico fornecendo apoio para a melhoria da qualidade de ensino e como objeto de estudo, dinamizando condições para o entendimento crítico dessa linguagem presente em nossa sociedade, cada vez mais influenciada por esses meios.

Portanto, cabe aos professores formar seus alunos para o uso crítico e ativo dos meios de comunicação, pois eles são constantemente bombardeados com inúmeras informações oriundas das mídias.

As informações jornalísticas em sala de aula podem contemplar o desenvolvimento acadêmico pela informação e tem como foco originar uma leitura crítica, assim como, esclarecer ao educando a realidade dos problemas sociais e, ao mesmo tempo, propiciar o desenvolvimento do raciocínio, o aumento da capacidade de questionamentos e abrangência do conteúdo escolar e cultural.

Desse modo, Caldas (2002) defende que ao decodificar, interpretar e encontrar sentido no que foi escrito e divulgado nos meios de comunicação, os alunos compreendem que as relações com os meios não se dão de maneira unívoca e que quem controla os meios de comunicação tem o domínio de seus efeitos, daí a importância de múltiplas visões para a formação das opiniões.

O aluno só conseguirá converter as inúmeras informações jornalísticas impressas ou digitais em conhecimento com muita reflexão. Essa operação mental não se dá automaticamente pela repetição mecânica da informação apreendida, mas pela informação discutida e contextualizada.

É a possibilidade de se transformar a sala de aula em produção do conhecimento, o aluno mero receptor em um aluno crítico e criativo. Estudiosos como Belloni (2001 e 2002), Citelli (2006) e Martín-Barbero (1999) vêm tentando compreender como e o que se aprende por intermédio das mídias e como incluí-las como ferramenta pedagógica na educação, para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública, contribuindo para a formação de alunos críticos e inclusão de todos na sociedade do conhecimento.

Acreditam Di Giorgi, Leite & Ferrari (2005) que uma escola preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social deve educar a todos com qualidade, propiciando-lhes uma consciência cidadã, que assegure as condições de enfrentamento aos desafios do mundo contemporâneo, o que inclui o acesso a inúmeras informações dos meios de comunicação com um ensino voltado para a criticidade do aluno.

Temos, portanto, além de uma nova clientela, a necessidade de assumirmos novas características organizacionais e pedagógicas frente às atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. No contexto de uso das mídias, a escola não pode ignorar todas as informações propagadas pelos meios de comunicação. Martín-Barbero (1999) acredita que a escola deve abrir-se para as novas linguagens, visto que os alunos chegam à escola com novos modos de ler.

O problema básico da escola é abrir-se para as novas linguagens de forma crítica. Não de forma instrumentada, mecânica ou modernizante. A idéia é abrir-se com temas que interessam à juventude.

Não se pode tangenciar a questão de que a escola está perdendo importância na medida em que é incapaz de interagir com o horizonte cultural dos jovens. Ou seja, a escola vai continuar a ser necessária na medida em que for ao encontro desses novos modos de ler, de escrever.

Assim sendo, as mídias podem ser utilizadas como recurso pedagógico a favor da educação, na direção de motivar a formação de alunos críticos, facilitando um ensino de melhor qualidade.

2.3 Mídias e Educação

Diversas são as propostas para sistematizar um ensino crítico do uso das mídias na escola, porém suas mensagens implicam a formação de milhares de pessoas no mun-

do.

Assim, não podemos ignorar que as mensagens difundidas pela mídia exercem influências na formação de nossos alunos, principalmente os das séries iniciais. Eles, entretanto, não são passivos; pois convivem com a mídia a partir de suas crenças, sua realidade e seus valores, produzindo novas formas de compreender o mundo, como vêm sendo demonstrados por autores como MartinBarbero (1999) Thompson (1998), Guareschi & Biz (2005) entre outros. O aluno, como outra criança, não é um ser passivo diante das mensagens apelativas de consumo, de sexualidade ou de manipulação política.

Cabe à escola formar seus alunos para uma leitura crítica das mídias. Contudo, T. Silva (2005) analisa que os conceitos de alfabetização e de letramento midiático abarcam as várias mídias.

Uma política bem informada de alfabetização-letramento deve levar em consideração as potencialidades de todas as mídias, inclusive as digitais existentes em nossa sociedade.

Uma preocupação com os destinos e a qualidade da educação precisa ser estendida à compreensão e ao manejo da mídia indistintamente, sob o risco de, com a superação ou o apagamento de um ou outro recurso ou tecnologia no âmbito do trabalho pedagógico, levarmos adiante uma educação fora do seu tempo. Além, é claro, de não aproveitarmos as características dos diferentes veículos e linguagens para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

A escola e os professores devem selecionar criticamente os meios comunicacionais conforme a natureza do objeto ou conteúdo a ser ensinado, sabendo justificar os porquês dessa seleção.

O letramento midiático inclui, portanto, a capacidade que temos de nos instruir por meio da leitura e de selecionar, entre muitas informações, aquela que mais nos interessa. As mensagens divulgadas pelas mídias também representam uma necessidade a ser interpretada, pois os meios de comunicação também fazem parte da vida de uma pessoa letrada.

Outro autor que defende a ideia de que a instituição escolar já não é considerada o único meio de socialização dos conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e de competências necessárias na vida prática é Libâneo (2003).

Segundo o estudioso, a tensão em que a escola se encontra, no entanto, não significa seu fim como instituição social educativa. Indica, isso sim, o início de um processo de reestruturação dos sistemas educativos e da instituição de como a conhecemos.

Portanto, a escola carece não apenas conviver com as modalidades de educação como a informal, a formal e a profissional, mas também integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais críticos, participativos e qualificados para um novo tempo. As práticas educativas que utilizam jornais por ser uma mídia e uma tecnologia, podem contribuir para essa criticidade de ensino.

3. CONCLUSÃO

Para concluirmos este artigo, faz-se necessário retornarmos aos objetivos iniciais da pesquisa para verificar se conseguimos responder aos questionamentos propostos. Acreditamos que tanto respondemos às indagações, como trouxemos contribuições teórico-metodológicas que poderão subsidiar novas investigações que tenham a temática do uso do jornal em sala de aula como meio de ensino e aprendizagem.

Respondendo ao primeiro objetivo específico, explorar e analisar as concepções dos professores sobre o uso do jornal em sala de aula como meio de ensino-aprendizagem, o conjunto dos dados coletados indica que o posicionamento dos professores com relação ao uso dos jornais é favorável, demonstrando uma concepção positiva sobre o uso das informações jornalísticas em sala de aula.

Mas um aspecto importante trazido pela pesquisa é que são poucos professores que têm nas leituras de jornais uma prática social como bagagem cultural e uma formação voltada para o uso crítico das mídias na educação, o que pode indicar que seu uso ainda é pequeno em sala de aula.

O levantamento das concepções dos professores com relação ao uso de jornais em sala de aula indica uma forte crença de que os jornais impressos e digitais podem ser utilizados como recurso didático, por poder contribuir como fonte de informação que pode gerar conhecimentos com fácil acesso e manuseio, como fonte de conteúdo escolares que pode contribuir para o enriquecimento dos conteúdos a serem ensinados, por permitir a relação do conteúdo escolar com a realidade na qual o aluno está inserido, com temas atuais que permitem uma análise crítica e discussões relevantes para uma leitura crítica e autônoma e não a conformação, como analisado por Freire (1987 e 1997).

Enfim, auxiliar, aprofundar e ampliar o processo de ensino e aprendizado da escrita dos alunos. A presença funcional do jornal em sala de aula agrupa, portanto, limitações de natureza diversa. Elas localizam-se no professor em razões, tanto emocionais, como intelectuais. Também são de natureza externa a ele, já que envolvem obrigações da administração pública, nem sempre atenta, comprometida e eficiente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. O leitor competente à luz da teoria da literatura. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 124, p. 23-31, jan./Mar, 1996.

ALMEIDA, M. E. B. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: Integração das Tecnologias na Educação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância Esplanada dos Ministérios, Bloco L - Brasília/DF. 2005. (p.39-45).

BACCEGA, M. A. A formação de leitores na sociedade midiática: novas tecnologias, novas sensibilidades. 2006. Disponível em: www.alb.com.br/anaisjornal/leitura/textos/001 baccega. htm. Acessado em 20/07/2019. (p.1-12)

BALTAR, M. A. R. A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Instituto de Letras, 2003.

BARDIN, L. Análise do discurso. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARROS C. M. P Gêneros jornalísticos como objeto de ensino. 2002. Disponível em http: //www.alb.com.br/anaisjornal/jornal1/comunicacoes/os_g% C3%AAnerosjornal%C3% Adsticos.htm. Acessado em 18/07/2019.

BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? Educação e Sociedade, v.19, n.15, dez. 1998. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci=-artex&pidso101-73301998000400005. Acessado em 19/07/2019.

_____. A formação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

BORELLI, M. A. O jornal e a escola. 2002. programas e projetos. Disponível em: http://www.alb.com.br/anaisjornal/ezequiel/MesasRedondas/AparecidaBorelli.htm. Acessado em: 15/07/2019.

BORTONE, M. E; MARTINS C.R.B. A construção da leitura e da escrita do 6º ao 9º ano do ensino fundamental-São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da educação e Cultura. Rede Nacional de formação continuada de professores. 2008. Disponível em:

HTTP://mec.gov.br/seb/index2.php?option=com_ contem&task=view&id=203&pop=. Acessado em 20/07/2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 1996.

Disponível em: http://www.rebidia.org.br/direduc.html. Acessado em 21/07/2019.

FANTIN, M. Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália.

Florianópolis: Cidade Futura, 2006 (p.25-100).

FERREIRA; A. P. Leitura de jornais em famílias de estudantes de escola pública de Ensino Fundamental. Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP Marília, (Dissertação de Mestrado). Marília 2007.

FILMUS, D. Breves reflexões sobre a escola do futuro e apresentação da experiência "aulas na rede" da cidade de Buenos Aires. In: TEDESCO, J. C. (org.). Educação e novas tecnologias; esperanças e incerteza? São Paulo: Cortez, 2004. (p.123-135)

FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo- Brasília, 2 edições: líber Livro Editora, 2007.

FREIRE; P. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. [online], v. 14, n. 2, p. 03-11,

2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010283920000 00200002 &lng=pt&nrm=iso acessado em 20/07/2019.

GATTI, B. A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Líber livro, 2007.

GHILARDI, M. I. Mídia, educação e leitura. IN: BAZOTTO, V. H.; GHILARDI M. I. (org.) Mídia, poder, educação e leitura. São Paulo: Anhembi Morumbi: Associação de Leitura do Brasil, 1999. (103-112)

O BRINCAR E A EDUCAÇÃO UMA RELAÇÃO DE ZELO

DULCINEIA REGINA DE FREITAS PEREIRA

RESUMO

O brincar é essencial para o desenvolvimento porque contribui para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional das crianças e jovens. Brincar é a ferramenta que as crianças usam para aprender sobre o mundo e a sociedade. Através do brincar, suas necessidades sociais e cognitivas podem ser atendidas e desenvolvidas. Brincar é o modo como as crianças interagem com este mundo e criam experiências para entender a sociedade e as interações humanas. Sua prática permite que as crianças criem e explorem um mundo que podem dominar, conquistando seus medos enquanto exercem papéis adultos, às vezes em conjunto com outras crianças ou cuidadores adultos.

Palavras-chave: Lúdico; Brincadeiras; Educação; Infantil.

INTRODUÇÃO

O brincar é, sem dúvida, um instrumento de aprendizagem intimamente ligado à mobilização de cinco gestos mentais: atenção, compreensão, memorização, reflexão e imaginação.

Em cada jogo, uma nova tarefa complexa para resolver. Além disso, as ações do jogo dos adversários são quase imprevisíveis e o perigo (lançamento de dados, cartas de desenho) é um mecanismo lúdico bastante difundido que pode mudar rapidamente a "cor" de um jogo enquanto diversão.

A chegada das habilidades pedagógicas em nossas escolas permite que os jogos passem pela porta da frente na sala de aula. Jogar um jogo de estratégia, cooperativo, linguístico, requer a mobilização de muitos recursos: conhecimento, know-how e habilidades para alcançar o objetivo definido pelos autores dentro das regras do jogo.

Ao contrário de brinquedos de exercício (sensorial, motor ou manipulativo), simbólico (de papel, encenação de produção gráfica com dois ou dimensões) ou conjuntos (construção, layout ou edição científica), os jogos de tabuleiro respondem a usos específicos, perfeitamente enquadrados por regras previamente aceitas pelos jogadores. Estas são "armadilhas lúdicas" [ii] que forçarão o jogador a fazer escolhas ao longo do jogo.

O brincar mobiliza ou desenvolve recursos (vocabulário, conhecimento), habilidades disciplinares (lógica, por exemplo) e muitas habilidades transversais (autonomia, empatia, cooperação, etc.). Por natureza, o jogo da sociedade é também um exercício de socialização, de convivência ou mesmo de cidadania.

Na escola, a pedagogia do brincar integra-se sem dificuldade à pedagogia ativa. A mecânica lúdica do jogo por si só traz motivação para os jogadores. Ao contrário de uma atividade típica de aprendizado, o resultado não importa. O jogo oferece um desafio não sem riscos e incertezas, e o ambiente do jogo mergulha os jogadores em um cenário espaço-temporal que está fora de sintonia com a realidade. Isso permitirá que ele aceite o erro e confie nele para obter lucro, um aprendizado e uma experiência positiva.

O jogo é, portanto, tanto uma ferramenta de aprendizado como uma ferramenta maravilhosa para a escola de remediação ou reinserção, porque a atividade em si é motivadora e fundamentalmente diferente de outras técnicas de aprendizado que o jovem necessita todos os dias em seu ambiente escolar.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Um método de abordagem ludopedagógico desperta emoções e propicia afeto. Segundo as neurociências, o jogo pode capturar e ressuscitar a atenção dos participantes. Ao estimular os sentidos e o movimento, ele ancora as habilidades mais profundamente. Entende-se espontaneamente, o cérebro humano não é capaz de armazenar muita informação destilada através de um aplicativo de imagem estático. O jogo e os sentimentos implicam e criam uma memória muito mais forte.

Ludopedagogia é o conjunto de ferramentas que permitem aprender por meio de dos jogos, este método não substitui as outras técnicas, mas busca completá-las. É a variedade de abordagens que promove a aprendizagem. Cartas de baralho ou tijolos de construção não são, portanto, fúteis nem inúteis, uma vez que seu uso é voltado para objetivos educacionais reais. O jogo não se limita a uma simples quebragelo. Isso realmente permite o desenvolvimento e a aquisição de habilidades.

A Ludopedagogia é uma maneira de libertar o cérebro para dar espaço ao aprendizado. O principal interesse da Ludopedagogia, é claro, a implicação dos alunos. Mais envolvente, também é essencial em um projeto de ensino a distância. Fortalece a participação, evita o abandono e mantém a atenção.

O conhecimento ludopedagógico é adaptado para todo o público, mesmo o mais

refratário. Como em qualquer método de ensino, é especialmente a postura do professor que faz a diferença, especialmente porque ajuda a proteger o aluno em face do desconforto, fonte de aprendizagem. Na prática, o uso da ludopedagogia pelo professor não é uma obrigação. O essencial é o seu carisma. Sua capacidade de despertar uma emoção para enraizar uma memória.

Um método de ensino ludopedagógico joga com o efeito da surpresa. Através de uma sequência de instruções, alternamos e pensamos sozinhos, trocamos com outros participantes e nos movemos. Este processo provoca uma gama de diferentes emoções, suspense, prazer, frustração, etc. Não há, no final, um vencedor nem um perdedor, mas uma maior atenção e desapego que facilitam o aprendizado.

Essas atividades levam a criança a agir e reagir com os outros e a permitir que desenvolva empatia e cooperação, crie conexões significativas e aprenda os fundamentos da comunicação. Integra a dimensão das percepções sensoriais, habilidades motoras finas e habilidades motoras globais que permitem que a criança aprenda e adquira noções relacionadas ao diagrama corporal. A criança desenvolve habilidades que lhe permitirão adquirir mais autonomia, coordenação e flexibilidade em suas ações, como comer, vestir-se e andar sozinho.

EMOÇÕES E EDUCAÇÃO NO PROCESSO COGNITIVO

A Ludopedagogia oferece recursos para estimular e despertar o raciocínio, a lógica e as habilidades de alfabetização das crianças. No mesmo contexto, a aprendizagem da língua e da linguagem oral e escrita, a fonologia e a pronúncia estão associadas às atividades de desenvolvimento de habilidades em matemática, concentração, memorização e aprendizagem de números e habilidades em figuras geométricas. É também um circuito que facilita a expressão verbal de sentimentos, a compreensão de uma linguagem falada e permite a aquisição de vocabulário.

As atividades desenvolvem a confiança, o conhecimento e a autoestima das crianças. Eles promovem a interação para desenvolver habilidades interpessoais e permitem que a criança desenvolva um relacionamento saudável e empático com os outros. O circuito também integra a dimensão naturalista, propondo atividades que estimulam a consciência e o conhecimento da natureza, a capacidade de classificar, discriminar, reconhecer, usar o conhecimento sobre a natureza e reconhecer vestígios de animais e animais modelos de vida na natureza.

As várias atividades educacionais fazem com que a criança construa seu conhecimento interagindo com o mundo ao seu redor, ao fazê-lo, ele aprende a aprender. O ambiente e o comportamento dos adultos são dois fatores que estruturam o desenvolvimento harmonioso do cérebro. Representam da mesma forma recursos para reflexão, planejamento, escolha e acompanhamento de programas neuroludopedagógicos para estimular, despertar e acompanhar efetivamente o desenvolvimento global e o sucesso socioeducativo. As metodologias cognitivas para funções executivas e habilidades meta-cognitivas contribuir para o desenvolvimento da juventude, as habilidades do futuro: o desenvolvimento do pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, cooperação e espírito empreendedor, a fim de promover o sucesso acadêmico e antecipar a integração e adaptação sócioprofissional ao mercado de trabalho em constante mudança.

Os alunos serão confrontados com uma série de exercícios, técnicas ferramentas e circuitos ludopedagógicos. Essas diferentes atividades contribuem para o despertar e ativação de diferentes capacidades, mental, afetiva e física. Eles também contribuem para a concentração, atenção, desenvolvimento de memória e gerenciamento de tempo. Os alunos aprendem técnicas para estimular e despertar funções executivas, bem como metodologias para fortalecer funções cognitivas e os mecanismos cerebrais para aprender a aprender e desenvolver motivação e perseverança na aprendizagem. A ciência visa desenvolver competências interdisciplinares e implementar técnicas e métodos de aprendizagem eficazes de acordo com o perfil de cada aluno. Ao desenvolver habilidades metacognitivas, os alunos adquirem um método eficaz de aprender e desenvolver sua autonomia.

SOCIEDADE E LUDOPEDAGOGIA

As atividades lúdicas devem voltar-se para o entendimento do ambiente, assim como, estimular a imaginação e, acima de tudo, divertir educando. Como em qualquer processo de socialização os pais costumam pensar no brinquedo "certo" para seu filho antes de adquiri-lo. Mas como reconhecer brinquedos de alta qualidade educativa ou como você saber se o brinquedo é seguro? Os jogos de hoje muitas vezes fornecem padrões de pensamento, em que a criatividade individual e a imaginação das crianças nem sempre são suficientemente estimuladas. Mas também existem jogos digitais que - usados com medida e objetivo - permitem que que as crianças experimentem e aprendam.

Ao invés de uma revisão abrangente, delinear uma visão panorâmica de algumas obras (por vezes antigo e bem conhecido), que, não sendo sempre explicitas, convergem em nossa opinião para mostrar todo o interesse de um questionamento cruzando a

infância, o jogo e o mundo social. Queremos sugerir, ao fazê-lo, a partir de um estudo de jogos e brinquedos como uma entrada heurística para acessar os processos de construção social da realidade e das identidades.

"[...] na brincadeira faz-de-conta, os objetos perdem a sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a agir independentemente daquilo que ela vê. Uma colher se transforma em um avião, um cabo de vassoura em um cavalo. Na brincadeira a criança aprende a comportar-se não somente pela percepção imediata dos objetos, ou pela situação que a afeta de imediato, mas pelo significado desta ação. O jogo fornece um estágio de transição em direção à representação, desde que um objeto seja um pivô da separação entre o significado e o objeto real." (VYGOTSKY, 1989; p.67)

Além disso, deve também ser observado que, cada vez mais brinquedos específicos de gênero estão voltando ao mercado e, portanto, uma distribuição clara dos jogos já ocorre em uma idade jovem. Mais importante do que regar as crianças com brinquedos, é dar-lhe espaço e tempo para brincar, no qual ela possa expressar sua própria imaginação.

"Lúdico é um termo usado para situações em que o indivíduo está vivendo em uma ilusão criada quando se participa de uma brincadeira ou jogo, algo

'fora da realidade' que nos dá prazer e alegria em participar. A palavra 'ilusão' vem do latim e significa in ludere ou 'no lúdico' em português. " (SOBRAL, 2011 p.2)

O acompanhamento especializado de um pedagogo pode ser de vital importância nesse processo laboral com o lúdico, pois propicia por meio de estudos resultados no campo das habilidades que podem incidir num resultado de conteúdo educacional através, por exemplo, de imitação, brincadeira com outros, etc., profissionalmente mediado.

DESDOBRAMENTOS DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

O paradigma educacional vigente e as práticas atuais de ensino e aprendizagem não promovem – em muitos casos – o componente lúdico como um recurso para promover a aprendizagem formal na Educação Primária e Secundária. Na verdade, o lúdico não aparece na ordem em que o currículo é estabelecido e na gestão da educação primária, a abordagem lúdica recomendada na área de Educação e mais especificamente na área da linguagem sugere que usando textos orais simples o caráter lúdico se inicia na ordem referente ao ensino e aprendizagem na fase inicial das crianças.

Mas, no entanto, uma das tarefas mais importantes previstas em todos os planos e programas de estudo é preparar um estudante altamente qualificado e competente, que levem os alunos a desempenhar um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, a fim de desenvolver habilidades de generalização e intelectuais que lhes permitam orientar-se na busca e processamento das informações de que permitam de maneira rápida e independente poder aplicar os conhecimentos adquiridos de forma ativa e criativa. Consideramos que o componente lúdico pode facilitar essas tarefas nas escolas em geral e especificamente naquelas que possuem salas de aula multiculturais para algumas das propriedades que caracterizem os jogos. A ação na fonte, como Vygotsky e Piaget explicaram, Piaget leva à complexidade organizacional das ações ao símbolo e Vygotsky seria o sentido social de ação que caracteriza a ação do jogo, e o conteúdo do que é e o que quer representar em sua execução. Eles têm, como uma forma de atividade humana, um grande potencial emocional e motivacional, porque, os jogos são uma das atividades humanas raras que vão além das barreiras geográficas, políticas, sociais, culturais e linguísticas e quando essa atividade é introduzida em nossa rotina de ensino, os alunos a valorizam como um elemento positivo intrínseco.

"Com o aparecimento do jogo simbólico a criança ultrapassa a satisfação da manipulação, e vai começando a assimilar a realidade externa ao seu eu. Dessa forma, o jogo simbólico é usado como encontro de satisfação fantasiosa, por meio de compensação, de superação de conflitos e preenchimento de desejos". (GIACOMETTI BARCELOS e DIAS, 2013. p, 1104)

O jogo lúdico é concebido como uma atividade educativa que influencia e dá dimensões aos artífices do processo educativo dando significado ao conceito de felicidade, não castrando sua criatividade e a necessidade de construir conhecimento.

"Não há dúvida de que o jogo se deve definir como uma atividade livre e voluntária, como fonte de alegria e de diversão. Um jogo em que se está obrigado a participar deixaria de ser um jogo: se constituiria em coerção. Obrigatório ou simplesmente recomendado, perderia uma de suas características fundamentais: o fato de que o jogador se entrega a ele espontaneamente, de bom grado e por seu gosto, tendo cada vez mais a total liberdade de preferir se retirar, o silêncio, o recolhimento, a solidão ou uma atividade fecunda" (CAILLOIS, 1986, p. 31 Apud PEREIRA, 2015. p, 173).

A formação em questão envolve respostas a situações ou problemas relacionados com a vida, a fim de promover o desenvolvimento de competências relacionadas com a aprender a viver em comunidade. A atmosfera prática pedagógica que caracteriza a proposta tal como identificado pelo ar

emana de liberdade, criatividade e racionalidade, sem descuidar da formação do corpo discente, uma vez que serve a transformação de áreas cognitivas, físicas e sócio emocionais.

O lançamento de uma metodologia lúdica requer o desenvolvimento de habilidades de ensino, como a capacidade do profissional para a partir de sua prática para conhecer e compreender os problemas, desafios e mudanças que afligem o sujeito e seus arredores, priorização e a síntese que faz com que estes, de forma criativa e respeitosa o leve a assumir efetivamente os desafios colocados pelo ensino. A inclusão do jogo lúdico no processo de aprendizagem possibilita internalizar e transferir conhecimentos para que estes se tornem significativos, assim como atenção é dada ao desenvolvimento socioemocional daqueles que participam e criam o próprio caminho.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL E A LUDICIDADE

O exercício da prática educativa através do uso do brincar como estratégia metodológica para a promoção da aprendizagem significativa pode garantir qualidade na formação para a vida profissional e pessoal do corpo discente. Isso nos convida a destacar a abordagem baseada em competências, como a orientação didática para a promoção da aprendizagem relevante pela comunidade de professores, que é diretamente responsável pela geração de modelos de ensino baseados em processos que garantam a qualidade. A concepção de uma prática de ensino lúdico é entendida como uma projeção do desenvolvimento humano enriquecida pela aprendizagem destinada sob a metodologia baseada na fundamentação de um universo que faz parte da diversão, embora não escape o dito conceito.

A experiência de trabalho em sala de aula com elementos lúdicos, como jogos de tabuleiro ou eletrônicos, permitiu desenvolver reflexões sobre a prática docente, pois durante o processo e seu acompanhamento foi realizada uma troca de conhecimentos e experiências que permitiram localizar e atuar nas áreas de maior necessidade. Observa-se também que a comunicação entre os participantes possibilita, cooperação e respeito pelas normas previamente acordadas, as quais podem vir a ser aceitas, aplicadas e valorizadas. Esse movimento traz a ação objetivada progresso no que se refere ao processo de socialização dos alunos, destinando-se a representar uma prática de ensino e aprendizagem significativa, inserindo o jogo no ambiente escolar como uma experiência de lazer e socializante, caráter entendido como o elemento que favorece o desenvolvimento de valores e permite o autoconhecimento, regulação e aprendizagem. Essa prática tem a vantagem adicional de poder ser aplicada em qualquer área. Este processo contribui para o enriquecimento pessoal dos professores, uma vez que lhes permite explorar as possibilidades metodológicas do trabalho em equipe.

"Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, [...] este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica o brincar como um modo de ser e estar no mundo; [...] como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos". (BRASIL, 2006 p. 9)

O jogo lúdico deve dar origem à cognições ambientais de experiências para o desenvolvimento de competências de professores e alunos, para o qual faz-se necessário, o conteúdo motivacional do jogo – vai motivar o participante a reconhecer o que é necessário para resolver uma determinada ação ou situação problema – pois se o jogo se furtar em promover essas reflexões acaba por esvaziar seu sentido, então não há diversão nem tampouco significado de ordem preparatória. Seria um puro jogo para a execução de uma tarefa, seja manual ou intelectual, e não responderia aos propósitos de importância para a aprendizagem na formação atual do ser.

Muitas condições que hoje são exigidas ao professor para exercer o seu papel objetivam a busca do desenvolvimento de uma prática pedagógica canalizada para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para construir o conhecimento com autonomia e responsabilidade, permitindo que as decisões para os problemas que possam surgir ao longo de sua vida pessoal e profissional sejam sanadas de maneira plena, ou que perceba a incompletude do ser e possa buscar métodos de inserção e conhecimento significativos aos alunos.

"A brincadeira e o jogo são as melhores maneiras de a criança comunicar-se sendo um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. É através das atividades lúdicas que a criança pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior. Ela irá aos poucos se conhecendo melhor e aceitan-

do a existência dos outros, estabelecendo suas relações sociais" (PINTO; LIMA, 2003, p. 5).

A compreensão necessária da relação que existe entre social e educação através do desenvolvimento de atividades de formação realizados por estratégias metodológicas com projeção humana, enriquecida pelo prazer de conhecer e aprender, responsável por facilitar a promoção de uma aprendizagem libertadora, guiados pela excitação, incerteza e desafio cognitivo, demonstram a necessidade da diversão das estratégias metodológicas que permitam a aprendizagem para promover características funcionais, permanentes e contextualizadas para se projetar mais propriamente na vida. Portanto, considera-se que as habilidades requeridas para uma prática lúdica de ensino são diversas e complexas para serem declaradas em sua totalidade, uma vez que derivam de um processo de auto exploração da prática valorizada como individual. Além disso, os requisitos também são causados pelas necessidades do público-alvo e pela dinâmica desenvolvida no ambiente educacional.

Ter a competência para planejar, estruturar, executar e implementar uma prática pedagógica lúdica requer buscar o apogeu da prática atual na área de atuação. Isto implica que os professores devem desenvolver a competência de conhecimento capacitação de sua disciplina e sua relação com outros conhecimentos, intercalando informações, resumindo sua relação, evidenciada funcionalidade para a vida e orientando os alunos para transformar, reconstruir e formar um amálgama de conhecimento útil para o indivíduo, bem como para o coletivo. Além disso, quem pretende formar com orientação lúdica deve desenvolver uma concorrência para projetar dispositivos didáticos que contribuam para o desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo e social do corpo estudantil, despertando o trabalho em equipe, promover o interesse em aprender com a disciplina meta, o que levou a fazer decisões, inter-relacionando conhecimento e levando à construção de juízos, noções e ideias que permitam fortalecer, conferir e reinventar o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de competências de ensino significa enfocar a busca de novas formas de garantir a qualidade educacional nos ambientes de aprendizagem, a promoção da aprendizagem que corresponde a aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer, a transcendência de uma mecânica que transmite conhecimento através de uma que potencialize a produção e a construção autônoma do conhecimento, bem como práticas pedagógicas inovadoras que permitam dirigir a formação inicial e contínua dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania, bem como alavancar a função e finalidade da educação contemporânea.

É possível acreditar que a função educacional e social que os contextos de aprendizagem preenchem para a melhoria da qualidade de vida de quem as conforma, requer um processo de formulação, reformulação e planejamento sistemático das práticas pedagógicas a serem promovidas. Assim, o desenvolvimento de habilidades e competências de ensino destinadas a promover uma prática pedagógica lúdica é uma das armas que fornecem aos alunos ferramentas fundamentais para a tomada de decisões na vida e na sociedade em geral.

Muitos estudos têm abordado a partir de diferentes concepções, crenças, construções e teorias de profissionais, observando quais são as bases de suas ações pedagógicas e quanto as mudanças educacionais são possíveis se os atores envolvidos nos mesmos estão dispostos a modificar suas práticas. Mudar a educação requer, entre outras coisas, transformar as representações que professores e alunos têm sobre a aprendizagem e ensino, e para viabilizar essa prerrogativa, devemos antes de tudo saber o que é a sua natureza representacional e qual a sua dinâmica, assim como quais as suas relações com a prática. Desse modo entendemos que o lúdico abarca a primazia do conhecimento e sua construção, representando muito mais que um mero brincar, mas a significação das amplitudes cognitivas e potenciais das crianças, desde sua fase primeira até seu desenvolvimento em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Ludicidade na sala de aula: ano 01. Brasília, MEC, SEB, 2012.

_____, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02, unidade 04. Brasília, MEC, SEB, 2012.

_____, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação. Brasília, MEC, SEB, 2014.

GIACOMETTI, Valéria Cristina; BARCELOS, Rosiclaire; DIAS, Carmen Lúcia. O Jogo

Educativo Na Educação Infantil. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 21 a 24 de outubro, 2013.

Disponível em: http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%

A7%C3%A3o/O%20JOGO%20EDUCATIVO%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O

%20INFANTIL.pdf: Acessado em 13. abr. 2021.

KAMII, Constance. Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar. Coleções Horizontes Pedagógicos. Editora: Piaget, 2003.

NEGRINE, Airton. Concepção o jogo em Vygotski: uma perspectiva psicopedagógica. Rev. Movimento, n. 02, ano 02, 1995.

PEREIRA, Reginaldo Santos. Ludicidade, Infância E Educação: Uma Abordagem

Histórica E Cultural. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 64, p. 170-190, set

2015; disponível em:

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8641935/94 33 acessado em: 20. abr. 2021.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na criança. Editora: Livros técnicos e Científicos, 1990.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia.2ª Edição. Editora: Forense, 1972. PINTO, Gerusa Rodrigues; LIMA, Regina Célia Villaça. O desenvolvimento da criança. 6. ed. Belo Horizonte: FAPI, 2003.

SOBRAL, Alissandra S. S. et al A Ludopedagogia como Instrumento Pedagógico: o papel do professor nesse contexto. Sergipe: 2011. em:

http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%202/PDF/Microsoft

%20Word%2020A%20LUDOPEDAGOGIA%20COMO%20INSTRUMENT%20PEDA

G%D3GICO-.pdf Acessado em: 25. mar.2021.

VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente. 7ª Edição. Editora: Martins Fontes, 2000.

ARTE E EDUCAÇÃO

EDILENE VIANA DE SOUSA

RESUMO

A regulamentação através da lei reforça a importância da Arte no desenvolvimento infantil nos processos de aquisição de conhecimento e aprendizagem. Em todos os campos o trabalho com a arte é fundamental para o ser humano, além de proporcionar conhecimento para todas as áreas, contribui e traz significado para o ensino e aprendizagem na educação escolar, principalmente para as crianças, pois é na infância que ocorre grande parte de seu desenvolvimento. O objetivo desse trabalho é estudar a importância da Arte. O tema "Arte e Educação", justifica-se, pois, é por meio da música, dança, teatro e artes visuais, que conseguimos nos expressar artisticamente, além de contribuir para memória, concentração, autodisciplina, paciência, sensibilidade, coordenação motora, timidez, autoestima, afetividade, favorece o desenvolvimento linguístico e cognitivo, assim como o psicomotor e sócio afetivo. De metodologia bibliográfica, a pesquisa envolve conceitos e fundamentos da Arte disponíveis nos Parâmetros Curriculares Nacionais publicado pelo Ministério da Educação, cujo objetivo é difundir os princípios da reforma curricular orientando professores na adequação pedagógica.

Palavra-Chave: Arte. Aprendizagem. Educação

ABSTRACT

Regulation through law reinforces the importance of Art in child development in the processes of acquisition of knowledge and learning. In all fields, work with art is fundamental for the human being, in addition to providing knowledge for all areas, it contributes and brings meaning to teaching and learning in school education, especially for children, since it is during childhood that great part of its development. The objective of this work is to study the importance of Art. The theme "Art and Education" is justified, therefore, through music, dance, theater and visual arts, that we can express ourselves artistically, besides contributing to memory, concentration, selfdiscipline, patience, sensitivity, motor coordination, shyness, self-esteem, affectivity, favors the linguistic and cognitive development, as well as the psychomotor and affective partner. From a bibliographical methodology, the research involves concepts and fundamentals of Art available in the National Curriculum Parameters published by the Ministry of Education, whose objective is to disseminate the principles of curricular reform by instructing teachers in pedagogical adequacy.

Keyword: Art. Learning. Education

INTRODUÇÃO

A arte, por seu aspecto lúdico, é um instrumento inovador para ser usado no processo educacional, e possibilita diversos meios favoráveis para uma educação de interesse e a curiosidade, desenvolve o raciocínio, a capacidade criadora e outros dons e competências, por isso, deve-se aproveitar está tão rica atividade educacional dentro das salas de aula.

Compreender e ter ciência a respeito da função da arte na infância, principalmente nos anos iniciais da educação, possibilita aos educadores de uma formá geral a busca de novos conhecimentos

O objetivo da pesquisa é realizar um levantamento sobre a importância da Arte na Educação, o tema torna-se relevante devido ao amplo conteúdo que abrange no currículo escolar, auxiliando diretamente na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. O nosso Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), é bem pontual quando traz o ensino de arte como uma forma de linguagem.

A Arte envolvida em situações de aprendizagem no dia a dia escolar, exerce o poder de atrair e envolver as crianças, motivando-as e acentuando a percepção, assim como estimula a memória e a inteligência, a linguagem, desenvolve habilidades e procedimentos de autoconhecimento e de interesse e prazer.

Mediante levantamento bibliográfico a pesquisa baseia-se na arte como componente curricular obrigatório da educação, o qual requer profunda atenção no que se refere ao respeito das características próprias a cada faixa etária, beneficiando o desenvolvimento criativo das crianças.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de arte na educação está bem objetivo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o qual nos traz a importância da arte em suas diversas formas de: observação, reconhecimento, identificação, pesquisa, valorização e o contato com a arte.

Arte vem se tornando um campo amplo de conhecimento, e compreender a arte como ciência, é trazer a arte para o domínio da cognição, pois existe na arte um conhecimento estruturador e potencializador.

Socialmente e culturalmente a arte é

vista como porta de entrada para uma compreensão mais significativas das questões sociais. Em um dos trechos mais impactantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais a arte é vislumbrada em sua amplitude maior de conhecimento e aprendizagem:

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p.19).

Sendo um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. O ensino de artes nos currículos das escolas de 1° e 2° grau foi legitimado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 5.692 de 11 de agosto de 1971. Revogada posteriormente pela Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional.

Em 13 de julho de 2010 com a lei n° 12.287 o § 2o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação:

Fundamental para o ser humano, a arte, é um valioso instrumento no processo de ensino e aprendizagem, pois permite alcançar as diferentes áreas de conhecimento:

Valorizada como área de conhecimento, é também na arte que encontramos a liberdade para sentir e pensar criativamente nossa história, nossos laços afetivos e cognitivos, concretizando em formas e cores os sentimentos, as emoções e as conquistas (LUNA e BISCA, 2003, p. 129).

Sempre ligada a vida do homem, a arte constitui um estímulo permanente para nossa imaginação.

A arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reservava. (DUARTE JR, 1985, p.67).

A arte é fundamental no processo de formação do ser humano, para o exercício da cidadania por ser considerada um patrimônio cultural da humanidade, todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber, ricamente histórico e cultural.

Para Rizzi, (2002) a arte é importante por si mesma:

Acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiências da humanidade (RIZZI, 2002, p.64-65).

No desenvolvimento a arte está diretamente ligada a percepção, imaginação tanto no fazer como no apreciar:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p.19).

A arte na educação tem papel de destaque ao proporcionar novas experiências Sarubb in Graça (2002) em sua citação, refere-se a arte como um encontro consigo mesma.

Vejo arte como um fim e também como um meio. Parto da premissa de que trabalhar com arte não quer dizer necessariamente transformar pessoas em artistas. Manipular linguagens artísticas, antes de mais nada, é permitir um encontro consigo mesma, e dar significado à própria existência. Só levando em conta a pessoa humana que está produzindo alguma coisa é que se pode compreender e respeitar sua expressão. A partir daí, é possível ajudá-la a crescer e ser feliz (SARUBB in GRAÇA, 2002, p.91).

A arte como disciplina curricular deve garantir aos alunos uma vivência e compreensão, porém, isso só será possível com a realização de um trabalho organizado e consistente, pois por meio de atividades artísticas relaciona-se as experiências e as necessidades sociais dos alunos, familiares e comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, resolução nº05 de 17 de dezembro de 2009, cita a área de artes como componente da proposta curricular da Educação Infantil.

O manual de orientação pedagógica publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2012, reforça a necessidade de programas culturais como parte do currículo escolar:

Lembrar que a necessidade de previsão e planejamento desses programas culturais que devem fazer parte do currículo e necessitam sempre da mediação da professora, do apoio da equipe, da família e da comunidade, que abre as portas para o mundo das exposições e atividades artísticas (BRASIL, 2012, p.46).

O nosso Referencial Curricular para a Educação Infantil, é bem pontual quando traz o ensino de arte como uma forma de linguagem que possui estrutura e características

bastante específica, e ainda de acordo com esse documento a aprendizagem acontece por meio de articulações de alguns aspectos, que seguem a seguir: (BRASIL, 1998, p.89).

O trabalho com a arte possibilita o aprender para a vida, pois oferece as crianças o espaço para experiência, pois substitui os grandes volumes de atividades didáticas por ações práticas, promovendo a formação do pensamento, e conhecimento sensorial, trabalhando a inteligência emocional. Oferece ainda, a oportunidade de expressão, de se desenvolver individual e coletivamente, pois em uma aula de artes existem as interações e troca de experiências e conhecimentos

A arte é uma linguagem com muita diversidade, seja qual for sua maneira de manifestação, sempre irá expressa sentimentos, ideias, maneiras de ver e ouvir o mundo, sempre terá algo a nos dizer. De acordo com Dewey, (2010) as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa:

No fim das contas, as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência. (DEWEY, 2010, p. 213).

Em um contexto escolar, o professor tem papel fundamental e não pode cometer erros. Suas ações são de grande importância no trabalho com a Arte em suas diversas formas de expressão, pois é ele quem vai apresentar, ensinar, observar e avaliar o desenvolvimento dos seus alunos de forma individual e coletiva, é ele quem realiza as sondagens de reconhecimento dos alunos, quais suas vivencias, o que desperta interesse entre tantas outras.

É o professor que irá dar vida as suas aulas e aguçar o interesse e a curiosidade dos pequenos. Toda atividade de arte deve ser vista pelo professor como momento de aprendizagem da criança, por isso o professor precisa ser criativo e ao mesmo tempo cuidadoso para que todas as possibilidades sejam exploradas no momento da atividade.

Ofereça uma folha de revista bastante colorida para cada criança. Deixe-as explorar livremente. Para as crianças entre um e dois anos, faça junto movimentos lentos ou rápidos com os dedos, de forma a amassar e rasgar o papel. Forneça tantas folhas quantas forem necessárias, prestando atenção para que não comam ou engulam os pedacinhos. O som produzido pelo papel rasgado, junto com o desafio de prender os dedos e conseguir rasgar o papel causa um grande interessa nas crianças. Ao final, com todo o papel rasgado, pode-se produzir uma grande "chuva" jogando os pedaços para o alto e observando cair. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p.89).

Todas as atividades devem ser supervisionadas e acompanhadas, como já citado pelos autores. Com a música é preciso resgatar todo conteúdo cultural

O fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social. Se, em determinada cultura, a música for uma das grandes disciplinas do saber humano, o valor da educação musical também será alto, em pé de igualdade com o de outros campos do conhecimento. Se, porém, se não houver esse reconhecimento, sua posição em relação às demais áreas será, também, marginal. Ésta é a questão crucial com que se depara hoje no Brasil: o resgate do valor da música perante a sociedade, único modo de recoloca-la no processo educacional (FONTERRADA, 2008, p. 13).

As situações de aprendizagem utilizando a Arte devem partir dos conhecimentos das crianças, dessa forma irão se desenvolver dentro das possibilidades e condições de trabalho de cada professor, ou seja, dentro da realidade da turma.

MÚSICA

A música é uma das principais fontes de conhecimento e aprendizagem para nós humanos, pois através da música conseguimos nos expressar, cantando, dançando. Na educação é utilizada como ferramenta de grande auxílio no dia a dia escolar.

Conforme Brito (2003). As crianças envolvem-se com o universo sonoro desde o ventre materno. Ilari (2003) complementa essa ideia dizendo que por volta da 25ª semana da gestação, os bebês já ouvem sons cardiovasculares, intestinais, placentários e a voz da mãe. Dos últimos três meses, no útero materno, ao 3º mês de vida, eles preferem sons graves, e no sexto mês sons agudos. Também têm afinidade por acordes consonantes e harmonias simples. E em torno do 9º mês já conseguem distinguir entre duas versões de uma mesma música.

De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, publicado pelo Ministério da Educação (1998)

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

A apresentação da música para as crianças deve ser de maneira bastante lúdica. O professor poderá oferecer de maneira recreativa, construindo assim conhecimentos

básicos para o fazer musical.

Reforçando a importância da música na aquisição e desenvolvimento de diferentes competências, Sousa (2003, p.70-77) indica oito conteúdos da expressão musical: as pulsões; as emoções; os sentimentos; a atenção auditiva; a percepção auditiva; a memória auditiva; o raciocínio lógico e a socialização.

A música sendo uma facilitadora nesse processo de ensino e aprendizagem e tendo o professor como mediador dessa cultura, deverá ser promovida de maneira que cada indivíduo seja produtor e reprodutor cultural. O professor se reconhecendo como mediador, só assim ele perceberá que a música é uma ferramenta importante de seu trabalho em sala de aula.

Martins (1998, p. 47) afirma que "Educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimentos e convivência orientada".

Quando realizada com qualidade em sala de aula, a música desenvolve o raciocínio e a criatividade e outras aptidões necessários no desenvolvimento infantil, por isso é preciso aproveitar ao máximo as situações musicais em ricas atividades educacionais.

DANÇA

Música e movimento corporal caminham juntos, pois, som são movimento e gestos, portanto são parceiros. Assim como na música a dança, possibilita, a diversas experiências, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando as a conhecer melhor seu corpo e seus limites, pois as experimentações sonoras e corporais propicia saborear a alegria dos movimentos e a exaustão corporal, a qual sugere descanso e relaxamento.

A dança diferencia-se das outras linguagens artísticas pelo uso dos movimentos, toda criação e interpretação é realizado através do corpo, e sua beleza demonstrada pelos movimentos.

Dentro do universo da Arte, a dança apresenta especificidades que a diferenciam das outras linguagens artísticas a serem ensinadas e aprendidas nas escolas. Antes de tudo, a dança é uma arte do corpo, ou seja, necessita dele para que processos criativos e/ou de interpretação sejam realizados. Dessa forma, são as relações que podem ser estabelecidas entre corpo, dança e sociedade que tanto balizam a delimitação de objetivos quanto a escolha de conteúdos e a orientações didáticas desta área de conhecimento. (BRASIL, 2002, p.157).

A dança é classificada quanto ao modo de dançar, sendo esse: Solo, dupla ou em grupo, sua origem: folclórica, histórica, étnica ou cerimonial, e finalidade: religiosa, cênica. Coreografada, social. Considerada um bem cultural a dança sempre fez parte da cultura popular e cada região possui seu gosto e particularidades.

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo está um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem (BRASIL, 1997, p. 49)

Com dança se abre espaço para uma gama de oportunidades, onde se contribui para o desenvolvimento pleno infantil, favorecendo o desenvolvimento da coordenação motora, do ritmo, auxiliando na formação de novos conceitos, nas questões de interação com o outro, assim como os de autoestima

De acordo com o Referencial (1997), a dança contribui para autoestima, socialização, e trabalhos em grupos, envolver os alunos em projetos de dança, significa trabalhar com eles a criação, assim podemos desenvolver pontos importantes tais como: observação, e apreciação musical, sensibilidade, empatia, compreensão da diversidade de expressões.

Dançar é uma das atividades que as crianças mais gostam, conforme referencial nas atividades de dança a criança desenvolve a compreensão de suas capacidades de movimento.

TEATRO

O teatro é o dono dos grandes espetáculos nele é possível contemplar uma mistura de artes ao mesmo tempo, pois é possível de forma individual ou coletiva interpretar, dançar, cantar, tudo em um único show.

Para Courtney (2006) "A característica essencial do homem é sua imaginação criativa.

A imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação que vise o desenvolvimento das características essencialmente humanas. A característica essencial do homem quando comparado com os primatas superiores é sua imaginação, que é essencialmente dramática. (COURTNEY (2006, p.281).

Muito tem sido discutido a respeito de como se trabalhar teatro na escola. Existem várias reflexões e propostas nesse âmbito, em comum há o reconhecimento da importância de que os alunos sejam capazes de compreender e produzir.

O teatro tem uma ação educativa que é utilizada desde o século V a.C. até os dias de hoje. Platão, filósofo grego, sugere uma edu-

cação liberal, que fosse permeada pelo lúdico e pelo artístico baseada no uso do jogo.

Valorizava os jogos que exploravam os recursos e a linguagem do teatro, da música, da dança e da literatura, e ressaltava que, praticados com as crianças, fariam parte indissociável de sua formação quando adultos."

(NEVES e SANTIAGO, 2009 p. 16)

O fazer teatro na escola, conforme salienta Cabral (1998, p.2), possibilita a intersecção de "diversas situações, vivências, circunstâncias.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que se refere ao currículo de Arte, o teatro proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança, desenvolvendo, corpo, fala, gestas, manifestações e expressões além de trabalhar a comunicação.

Gagliardi (1998, p. 69), exemplifica que a expressão teatro envolve "[...] toda atividade teatral, englobando dramaturgia, encenação e produção de espetáculos teatrais, óperas, balé, concertos, entre outras

As práticas teatrais atuam diretamente no pensamento e linguagem, pensamento criativo e aprendizagem da memória nas crianças. O fazer teatro na escola, conforme salienta Cabral (1998), possibilita a intersecção de "diversas situações, vivências, circunstâncias".

Oportunizando, o desenvolvimento de habilidade e ampliação do conhecimento, o equilíbrio entre o fazer e o apreciar, entre a formação do ator e do espectador é enfatizado por distintas abordagens pedagógicas. (CABRAL, 1998, p. 2).

Como arte o teatro possibilita a transformação individual, e social, ao atuar o aluno se relaciona com outros colegas de turma e com o público vivendo experiências coletivas, aprendendo a lidar com ansiedade, timidez, medo e insegurança, preconceito, baixa-estima etc. Costa (2004) explica o teatro e a ludicidade possibilitam experiência emocional e intelectual.

O teatro e a ludicidade, enquanto processos que se interpenetram e possibilitam intensa motivação subjetiva, devem ser concebidas como um campo de significativa experiência emocional e intelectual, que pode (e deve) focalizar a diversidade de gênero, de classe e de grupos sociais envolvidos no processo de educação. (COSTA, 2004, p.94).

Os recursos da linguagem teatral podem favorecer e proporcionar um melhor entendimento da realidade e a construção de produções de escrita e de estratégias de leitura que contribuam no processo de aprendizagem dos alunos, dicção, oralidade a linguagem e expressão, também são trabalhados no teatro para interpretação das cenas.

ARTES VISUAIS

Manifestada por meio de pinturas, esculturas, desenhos, gravuras, arquitetura, artefatos, desenhos industriais, fotografias, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação e performance as artes visuais, está diretamente ligada a beleza estética e criatividade do ser humano de observar o que está a sua volta, perceber o mundo. Por isso a importância de se compreender as artes visuais como uma: "linguagem a partir da qual os indivíduos podem se expressar e se comunicar de várias maneiras: desenho, pintura, colagem, modelagem etc." (UJIIE, 2007, p.4).

Conceituar a arte visual é muito mais amplo do que se imagina, as obras são produzidas a partir de papel, tinta, gesso, argila, madeira e metais, atualmente também é utilizado uma gama de variedade que envolvem programas de computador e outras ferramentas tecnológicas.

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance) (BRASIL, 1997, p.43).

O trabalho com as Artes Visuais favorece o desenvolvimento e a prática da linguagem visual, pois é durante uma atividade que a criança adquire contato com essa linguagem de maneira gradativa.

Para pensarmos uma proposta em artes visuais na Educação Infantil, devemos levar em conta, sobretudo, a característica lúdica do ato de criar. Desenhar, pintar, modelar e construir é, para a criança, brincadeiras com lápis, papel, tinta etc. A ação de criar é, assim como brincar, uma ação investigadora que procura o tempo todo alargar os limites da percepção que a criança tem do mundo e de si mesma. (FERREIRA, 2003, p.144)

O desenho é uma das primeiras formas de expressão. Toda criança, antes de escrever, já desenha naturalmente, e sem saber já desenvolve habilidades artísticas, gráficas, conceituais. Desenhar é importantíssimo.

As crianças podem desenhar, pintar e colorir. Assim, aprendem e representam o mundo das cores e das formas. Por meio dessa expressão produzem imagens gráficas, adquirem autonomia e precisão de gestos.

(ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p.85).

As crianças gostam muito de desenhar, procuram qualquer motivo para rabiscar, brincar com os lápis, traçam círculos se-

micírculos regulares e irregulares, gostam de usar os dedos como pincel na areia, na tinta. Quando possuem um lápis ou giz é uma verdadeira festa.

Trabalhar com o desenho exige muito conhecimento a respeito do desenvolvimento da criança. As crianças manifestam seus sentimentos, suas emoções quase sempre por meio dos desenhos.

É através do desenho que as crianças conseguem soltar sua imaginação e representar o que está a sua volta. Portanto, ter um olhar diferenciado sobre as produções artísticas das crianças percebendo-a como uma manifestação de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo pode ser um diferencial deste segmento educacional.

À medida que a criança se desenvolve o seu traço também, passando por fases ou estágios na medida em que a criança muda sua maneira de representar seu imaginário. Esse desenvolvimento do desenho apresenta mudanças importantes por faixa etária. Como traz Moreno logo abaixo:

A construção da capacidade de criação na infância é uma forma da criança manifestar a sua compreensão da realidade que o cerca, de exercitar sua inteligência ao criar, alterar, organizar e reorganizar elementos plásticos, é uma construção do ser humano. Na sua interação com o mundo, ela vivência inúmeros contatos com experiências estéticas que envolvem ideias, valores e sentimentos, experiências estas que envolvem o sentir e também o pensar e o interpretar. Portanto a linguagem visual faz parte da formação integral do indivíduo e não pode ser desconsiderada no contexto da educação infantil (MORENO, 2007, p.44).

Carmen Lúcia Perez (2001), demonstra como a criança usa o desenho para se expressar.

Desde os primeiros traços da criança desenvolve-se um processo que culmina numa espiral, na qual se segue o desenho com intenção e pouco depois a escrita. A criança se utiliza do desenho como forma de expressão, contando através dele uma história. Ao desenhar sua casa e sua família a criança expressa representações que construiu no cotidiano de suas relações. Ao se expressar (através do desenho), ele organiza seu pensamento, ao mesmo tempo em que se conscientiza de suas emoções. (PEREZ, 2001, p.80)

No trabalho com as crianças a pintura possui objetivos que vão além da manipulação dos pinceis. É por meio do contato com os diferentes recursos que as crianças conseguem se expressar

A partir de dois anos, podem-se propor atividades de pintura com as mãos, em suportes na vertical (papel na parede, por exemplo) ou na horizontal (em cima da mesa ou no chão). Peça que as crianças experimentem produzir manchas pequenas com as pontas dos dedos ou grandes manchas de tintas movimentando as mãos. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p.85).

As atividades com massinha podem ser iniciadas a partir dos dois anos.

Abramowicz e Wajskop (1999), cita uma receita caseira:

A partir dos dois anos pode-se fazer com as crianças uma receita de massinha que depois será utilizada para modelar. Utilizam-se os seguintes ingredientes: 1kg de farinha; 1 vidro de anilina ou 3 colheres de guache; 1 pitada de sal. Misturar tudo, acrescentando água, até que fique em ponto de massa de pão, sem grudar nas mãos. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p.87).

Já o trabalho com argila é a partir dos três anos conforme explicado por Abramowicz e Wajskop (1999).

Ofereça um pedaço grande de argila para cada criança a partir de três anos. Deixe que experimentem por um tempo e proponha que elaborem alguma forma com ela. Na medida em que as crianças vão se familiarizando com esse material, podem se oferecer as ferramentas para que trabalhem sobre ele, descobrindo diferentes texturas e possibilidades de construção no espaço. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p.87).

O trabalho com areia a partir de 1 ano e pode contar com alguns acessórios que as crianças gostam de brincar:

Para crianças com até quatro anos, podem-se levar vasilhas, baldinhos, peneiras, pás, colheres, garfos etc. deixando água a disposição, a pesquisa e a construção tornar-se-ão mais ricas (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p.87).

Os recortes e colagens começam bem cedo, as crianças adoram mexer com papeis pois servem para:

O papel seve como suporte para desenhar, pintar, escrever e pode também ser rasgado, recortado, dobrado e colado. Com ele as crianças experimentam diferentes jeitos de rasgar, picar, amassar, dobrar, colar, empilhar, embrulhar e moldar. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p.89).

Toda atividade de arte deve ser vista pelo professor como momento de aprendizagem da criança, por isso o professor precisa ser criativo e ao mesmo tempo cuidadoso para que todas as possibilidades sejam exploradas no momento da atividade.

A utilização das artes visuais é ferramenta de grande importância no trabalho em sala de aula e fora dela, pois é um estímulo essencial para os pequenos. É por meio

das artes visuais que as crianças iniciam seu interesse e imaginação, desenvolvendo assim a criatividade no fazer artístico, pois vão adquirindo novas habilidades e formas de perceber o mundo

Arte e ludicidade caminham junto, quando o assunto é aprendizado e desenvolvimento infantil. De natureza lúdica a criança a criança precisa ser constantemente estimulada para o desenvolvimento de sua inteligência e exploração de sua inquietação. Brito (2003) afirma essa necessidade:

A criança é, por natureza, inquieta. Sente necessidade de correr, pular, brincar. Ela, tendo espaço e oportunidade, naturalmente executa seus movimentos". Cabe à escola oferecer espaço e momentos para continuar e possibilitar este processo. (BRITO, 2003, p.55).

O conhecimento da imagem é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e perceptivo da criança, tornando se a arte fundamental na educação infantil. Segundo Eisner (2008):

Há quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas as veem. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Além disso, [...] "as artes envolvem aspectos estéticos que estão relacionados à educação da visão, ao saboreio das imagens, à leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço; e propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, pensar sobre as artes e por meio das artes. (EISNER, 2008, p.85)

O trabalho com as Artes no dia a dia das crianças, devem acontecer, mas de maneira bem planejada, com objetivos, auxiliando no processo de ensinoaprendizagem. Deve se agregar as práticas pedagógicas para que as crianças se percebam como construtores de seus próprios saberes, tão fundamental para a formação humana. Portanto:

O ensino da arte e" o aprendizado por meio da arte nas escolas de ensino regular contribui, portanto, para que a escola "proporcione condições para que seus alunos se tornem sujeitos do seu conhecer, na interação com seu meio ambiente, para agir e transformar continuamente sua realidade, pela sua inteligência". (PROSSER, 2003, pag. 10).

Quando a criança está pintando, ela não está apenas realizando um ato mecânico, ela precisa ser compreendida como sua forma de se expressar de maneira global, pois:

Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. (BRASIL, 1998, p.85.).

Diante disso, é necessário perceber que quando as habilidades infantis são estimuladas, elas estão desenvolvendo a imaginação, percepção e a criatividade, pontos importantes e indispensáveis para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, fazendo uma ligação entre todos.

Recentemente o Ministério da Educação lançou A Base Comum Curricular, documento de caráter normativo, o qual relaciona conjuntos orgânicos e progressivo de aprendizagens essenciais dos quais os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica.

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p. 5-7)

A construção desse documento coloca em debate questões a respeito de campos de experiência. Vejamos na integra.

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) colocou em pauta o conceito de campos de experiência. Propostos com fio condutor da organização curricular da escola para a primeira infância, os campos de experiências, inspirados na pedagogia italiana, ainda não são amplamente conhecidos no Brasil. (KIPERMAN, 2016, p.3).

No que diz respeito à execução da brincadeira é importante salientar que as crianças necessitam ter tempo para criá-las e executá-las, quanto mais se determina o tempo em que a criança pode brincar, menos ela consegue desenvolver o contexto, o faz-de-conta. A liberdade cronológica é essencial à liberdade criativa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É amplo a quantidade de material bibliográfico que trata do tema "Arte" e percebe-se a importância desse estudo a partir de sua regulamentação e presença nos currículos escolares.

Inicia-se um bom trabalho com Arte no ambiente escolar, quando todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem passam a compreender que o uso adequado de qualquer forma artística, pode se tornar um material rico para o trabalho em sala de aula.

Compreender e ter ciência a respeito da função da arte na infância, principalmente nos anos iniciais da educação, possibilita aos

educadores de uma forma geral a busca de novos conhecimentos.

Fazer com que a arte em suas formas de expressão esteja presente na educação dos nossos alunos é contribuir para o enriquecimento e qualidade do ensino. Arte aliada com uma atividade lúdica, permite a criança absorver melhor tudo o que é proposto. À criança precisa ouvir e sentir a música em sala de aula, dançar envolver-se por completo, interpretar, e criar, assim conseguirá assimilar as propostas apresentadas a ela.

Além das situações propostas em sala de aula, na rotina escolar, a importância dada as Artes em casa também influência o desenvolvimento infantil. A família que possibilita a criança acesso aos mais diferentes materiais, pode garantir experiências significativas, pois ampliam e enriquecem o repertório visual e manipulativo da criança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. Educação Infantil: creches, atividades para crianças de zero a seis anos. 2° ed. Revisão atual – São Paulo. Moderna, 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol.3, Brasília MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.

– Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769 -diretrizescurriculares--2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso 13. Mar 2023

BRASIL, Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 13. Mar 2023

BRASIL, Medida provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1. Acesso 13. Mar 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2016.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CABRAL, Beatriz. Pedagogia do teatro e teatro na educação. In: Reunião cientifica de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas. 1998. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2778_1313.pdf. Acesso 13. Mar 2023

COSTA, Alexandre Santiago da. Teatro - Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. Revista da Faced. 2004.

COURTNEY, Richard Jogo, Teatro & Pensamento. As bases intelectuais do teatro na educação. Editora Perspectiva S.A 2006.

DUARTE JR., João Francisco. Por que arte-educação? 2ª ed. Campinas: Papirus, 1985.

EISNER, Elliot W. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, pó. 2-17, Jul/Dez 2008.

FERREIRA, Paulo Nin. Arte visuais na educação infantil. In: NICOLLAU, Marieta Lúcia machado. Dias, Marina Célia Moraes. Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira, De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2008.

GRAÇA, Márcio. Metodologia & Ensino. Religar e Projetar. São Paulo: Madras, 2002.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores/Rosa Iavelberg. Porto Alegre; Artemed,2003

KIPERMAN, Adriane. Um lugar para as experiências. Revista Pátio Educação Infantil. N° 49. Ano XIV outubro/dezembro 2016.

LUNA, W.; BISCA, J. Fazendo artes com a natureza. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs). Oficinas de sonho e realidade: Na Formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte, São Paulo FTD, 1998.

MORENO, G.L. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. Revista do Professor. Abril/junho, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839.2007.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. O uso de jogos teatrais na educação: Possibilidades diante do fracasso escolar. 1ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2009

PEREZ, Carmen Lucia V [et.al]; Garcia, Regina L (org.). Revisitando a Pré-escola – 5° ed. São Paulo, Cortez, 2001;

PROSSER, Elisabeth Seraphim. Ensino de Artes. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2003.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA. A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002. SOUSA, A. B. Educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas. Lisboa: Instituto Piaget 2003.

UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. A prática educativa na educação infantil: organização do tempo/espaço. In: ESPAÇO PEDAGÓGICO: Práticas educativas. Vol.14, n° 1. Passo Fundo: UPF 2007.

ESCOLARIDADE, RELAÇÕES SOCIAIS E O MULTICULTURALISMO

ELAINE BAGESTERO FERREIRA

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da escolaridade, as relações sociais e o multiculturalismo. Sabe-se que nos dias atuais as migrações vêm sendo cada vez mais constantes e os povos estão se misturando, criando assim, diversos tipos de cultura dentro de um país. A escolaridade é uma das formas fundamentais pelas quais as sociedades garantem sua sobrevivência, produzindo e reproduzindo as relações sociais que compõem a sociedade. As escolas não operam isoladamente da sociedade, mas fornecem uma arena para abordar questões com importantes ramificações na sociedade. A conscientização nacional das questões é evidente na mídia e nas escolas, onde professores e alunos são diariamente desafiados a encontrar novas maneiras de se comunicar e aprender juntos.

Palavras-chave: Migrações; Produzindo; Reproduzindo.

INTRODUÇÃO

Algumas de nossas atitudes em relação à diversidade cultural surgem do medo e do preconceito, da falta de contato com pessoas de diferentes origens e da necessidade de uma maior compreensão sobre quem somos e o que nossa sociedade pode ser. Essas atitudes moldam o grau em que as escolas podem proporcionar um ambiente de aprendizado acolhedor, solidário e eficaz para todos os alunos. Como a diversidade cultural e o fato inevitável do racismo afetam diretamente a experiência emocional, social e acadêmica da criança, essa é uma área que as escolas têm uma responsabilidade especial de abordar.

A mestiçagem é a maior prova dessa história de pura sedução, da sedução suscitada pela diferença, que ameaça e atrai, mas acaba sendo incorporada como convívio tenso e sedutor, em todos os momentos da nossa vida. Tudo isso é memória. Tudo isso faz parte da nossa história. Uma história escamoteada que já não poderá mais ficar esquecida pela história oficial. (FREIRE. 1996, p.5)

O tópico das relações raciais é difícil, emocional e politicamente volátil. Não há fórmulas simples: ela desafia os privilégios, todos nós estamos envolvidos, e as misturas culturais das comunidades, os pontos fortes e a experiência dos indivíduos variam. As distinções entre os conceitos de raça, cultura e etnia podem não ser claras e é difícil traçar limites entre domínio cultural e racismo. Nossas experiências e responsabilidades individuais e os aspectos mais amplos de uma estrutura social que herdamos são difíceis de entender e sentir-se à vontade. Ao examinarmos as premissas culturais e raciais que compõem nossas próprias maneiras de ver e agir no mundo, descobrimos rapidamente nossos próprios preconceitos e as limitações de nosso conhecimento. Enfrentamos desafios à autoridade, e aos nossos níveis de compromisso com os princípios básicos da justiça. Isso é verdade tanto para quem escreve relatórios quanto para quem ensina os alunos.

Segundo Nelsi Antonia e Mario de Souza Martins (2014):

A escola é composta também por muitos alunos estrangeiros cujos pais vieram para trabalhar ou migraram para o Brasil, e até aqueles cujas famílias participaram dos movimentos que se desencadearam no Brasil após a redemocratização do país. Entre estes movimentos pode-se destacar os dos afrodescendentes, dos homossexuais, gays e lésbicas, a reivindicação de espaços e direitos pelos portadores de necessidades especiais, dentre outros. (2014, p. 10)

Segundo FARIAS (2012, p. 32) “cultura é o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização”. Portanto, fazem parte da cultura de um povo as seguintes atividades e manifestações: música, teatro, rituais religiosos, língua falada e escrita, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, etc.

O Brasil, por apresentar uma grande dimensão territorial, possui uma vasta diversidade cultural. Os colonizadores europeus, a população indígena e os escravos africanos foram os primeiros responsáveis pela disseminação cultural no Brasil. Em seguida, os imigrantes italianos, japoneses, alemães, árabes, entre outros, contribuíram para a diversidade cultural do Brasil. Aspectos como a culinária, danças, religião são elementos que integram a cultura de um povo.

De acordo com a Lei 10639/03:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura AfroBrasileira. § 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 políticas pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referen-

tes 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 Brasileira. (BRASIL, 2003).

Geralmente as pessoas costumam associar cultura exclusivamente a grau de estudos, mas, no entanto, ela abrange muito mais que isso. Cultura é tudo aquilo que dá sentido ao mundo que cerca um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos, assim, fazem parte da cultura de um povo, elementos como, a religiosidade, a definição dos valores morais, idioma que falam o grupo étnico a que pertencem à história da sociedade na qual está inserido o indivíduo etc.

Nossa sociedade possui uma grande diversidade cultural, nossa maior riqueza. Aprendemos desde cedo com a nossa família "pequenas culturas" dentro das diversidades de nossa casa.

Na escola, há um choque cultural, já que compartilhamos com pessoas tão diferentes algumas horas do nosso cotidiano e de acordo com as regiões percebe-se que há uma grande quantidade de linguagens diferentes, as quais não constam em dicionários da língua portuguesa, o que acaba ocasionando um grande problema nas avaliações e até em vestibulares, os quais exigem redações sem que os estudantes escrevam suas próprias línguas, como vem acontecendo com o espanhol.

Os docentes enfrentam dificuldades durante o ensino, uma vez que cada criança traz seus conhecimentos prévios, uma socialização com o mundo e suas particularidades, tais como as línguas de acordo com o ambiente familiar.

Nesse contexto os docentes devem atender a todas essas crianças, garantindo-lhes um ensino de qualidade, diminuindo as dificuldades de aprendizagem e também evitando que as mesmas não sofram preconceitos e/ou rejeição pelo grupo.

Em um país tão rico culturalmente, ainda se encontram dificuldades como expressões regionais e línguas diferentes da língua portuguesa. Nas crianças, isso pode parecer sem importância, mas quando começam a escolarização em estados diferentes aos quais nasceram as dificuldades aparecem muito claramente, por meio da linguagem verbal, é nesse momento que os docentes têm a tarefa de transformar o ensino de forma a integrar atendendo a todos durante sua escolarização.

A EDUCAÇÃO, O MULTICULTURALISMO E A INTERCULTURALIDADE

Repetidas tentativas de definir o significado, diferenças e semelhanças entre multiculturalismo e interculturalidade foram feitas, enfatizando diferentes aspectos de ambos os termos. No entanto, é consenso geral que o multiculturalismo é um fato das sociedades contemporâneas que tem aumentado devido aos processos de migração e descolonização.

O reconhecimento da diversidade cultural é inerente à globalização, mas todas as culturas recebem a mesma atenção na sociedade global: algumas são consideradas como parte da diversidade, enquanto outras são ignoradas. As culturas indígenas e originárias pertencem a esta última categoria, apesar de serem as que possuem diversidade em sua visão de mundo.

Outra dificuldade para se penetrar na problemática do multiculturalismo está referida a polissemia do termo. A necessidade de adjetivá-lo evidencia esta realidade. Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente. Certamente inúmeras e diversificadas são as concepções e vertentes multiculturais. (CANDAU, 2008, p. 19)

Para Fornet-Betancourt (2002:18), a interculturalidade não é uma busca teórica, mas sim uma experiência que ocorre no mundo da vida cotidiana e que consiste em uma práxis de vida concreta em que se cultiva a relação com os outros. Há um conhecimento prático da interculturalidade como experiência da vida cotidiana que precisa ser cultivada de forma reflexiva para que se torne uma qualidade de nossas culturas. As culturas são processos fronteiriços como experiência básica de estar em constante trânsito e nelas não só se demarca o território estabelecendo o limite entre o seu e o estrangeiro, mas também se produz e se estabelece uma fronteira dentro da nossa própria cultura. : o outro também está dentro, porque a cultura é um processo aberto de tratamento que ocorre no quadro de uma comunidade de interesses entre seus membros, com tradições fundadoras polivalentes. O que chamamos de "cultura nacional" sintetiza a tradição hegemônica que relega outras culturas não dominantes a se tornarem "cultura" (Fornet-Betancourt, 2002, p. 19-21).

Apesar de tantas discussões teóricas, ainda nos perguntamos: o que é interculturalidade? Ou o que é o multiculturalismo? São questões que apesar da sua simplicidade nos fazem questionar o que sabemos ou não sabemos. Parece que poderíamos responder com definições, afirmações que contenham conceitos precisos, portanto, não é assim, cada vez que tentamos uma resposta possível, encontramos novos caminhos de reflexão que estão contidos.

Considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto, pensar formas de valorizar

e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, também, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diversidade de identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 16)

Mesmo quando presenciamos a presença e movimentação de pessoas em diferentes latitudes, ainda é necessário pensar na reconfiguração do mundo e, com ela, de todos os processos que lhe são intrínsecos; globalização, migração, transnacionalização do capital e da pobreza, mas também exotismo, presença mediática e mudança cultural, processos que nos parecem todos os dias quase naturais.

O mundo de hoje nos mostra crises e conflitos, movimentos populacionais e formas complexas de relacionamento entre povos e culturas.

O resultado é sempre um conjunto de relações entre pessoas que podem ser analisadas pelas ciências sociais, que através de teorias e conceitos podem levantar questões como: quais são as relações entre globalização e expressões culturais? Quais são os problemas sociais que os movimentos populacionais trazem consigo? Como analisar teoricamente situações de natureza mutável? Que categorias analíticas devem ser construídas para dar conta dessas mudanças e contradições?

Embora as buscas pareçam partir do presente e nos conduzir ao futuro, este texto propõe uma revisão da origem antropológica de referenciais teóricos em torno da cultura e das relações humanas.

Dessa forma, é possível dizer que os movimentos populacionais, embora tenham suas motivações, sempre geram relações entre culturas. Esta questão tem sido abordada pela antropologia desde os seus primórdios no século XIX, ou seja, não indica que estas relações sejam idênticas às apresentadas atualmente, pelo que a sua referência e observação são hoje necessárias.

Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999, p. 56) afirmam que:

Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Sousa Santos afirma que o mundo é um "arco-íris de culturas" (SANTOS, 1995). Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de "ver" este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfologicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam com uma capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, constituiria uma espécie de "daltonismo cultural".

Uma cultura tem uma filiação antropológica inquestionável, suas diferentes concepções teóricas, suas implicações metodológicas e suas inevitáveis derivações ideológicas são elementos essenciais para entender as abordagens atuais sobre diversidade, multiculturalismo e interculturalidade.

É verdade que hoje não há "exclusividade" disciplinar para os processos sociais, muito pelo contrário, as explanações caracterizam-se por apresentar procedimentos onde a interdisciplinaridade é um requisito teórico-metodológico necessário.

No entanto, pode-se dizer que antropologia e cultura compartilham origens e muitos anos de relações conturbadas. Essa correlação requer o reconhecimento de novas possibilidades e novos conflitos, na ordem empírica e teórica, não se pode pensar em uma relação dada a priori, mas sim uma relação em constante construção.

A antropologia desenvolveu-se ao mesmo tempo em que as posições sobre a cultura cresceram e se diversificaram, o que resultou em várias escolas explicativas. Do evolucionismo ao materialismo dialético, a história de várias abordagens para explicar o trabalho dos homens e suas sociedades.

Na abordagem antropológica, a humanidade gera tantas culturas quantos são os grupos sociais, cada um com sua história, lógica e significado, tornando os seres humanos portadores de cultura: seres que compartilham universos simbólicos que são constantemente socializados por meio de processos educativos. Nesse sentido, a cultura apresenta dois processos intimamente relacionados, um endógeno e outro exógeno. Esses elementos percebemos na presença de processos intraculturais e interculturais.

A dinâmica cultural implica processos de natureza interna, aqueles que permitem a partilha de saberes grupais e que se apresentam como processos educativos fundamentalmente intergeracionais: a língua materna, os costumes, as tradições, os mitos, os ritos, a alimentação e a história dá o grupo Exemplos presentes em todos os grupos. Cada sociedade gera formas de satisfazer suas necessidades primárias e secundárias, gerando expressões culturais específicas. Dizer que cada grupo constrói sua própria cultura não significa que vivam isolados uns dos outros, pelo contrário, ou o contato cultural é, e sempre foi, uma constante.

As relações interculturais não têm carta de exclusividade disciplinar, mas as diferentes explicações não podem ignorar as

possibilidades interpretativas da antropologia. Os conceitos de aculturação, transcultura, difusão ou mudança cultural referem-se ao processo pelo qual uma cultura entra em contato com outra e, como resultado dessa relação, ambas apresentam diferentes tipos de mudanças.

AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E A CULTURA

Como se sabe, existem problemas causados pelas relações étnicoraciais derivadas das histórias nacionais dominantes na maioria dos países onde a história é ensinada. Internamente, a nação aparece como uma realidade étnica homogênea, sem conflitos, e externamente, os outros - sempre os vizinhos do outro lado da fronteira - são os responsáveis pelas relações mais conhecidas.

Com o objetivo de facilitar o acesso à educação dos negros, surgiu a Política de Cotas Raciais nas universidades, classificando os candidatos por meios de suas características. Considerada por Santos e Rocha (2007) como uma medida governamental, a palavra cotas na educação brasileira é vista como uma ação afirmativa, com a finalidade de criar reservas de vagas em instituições de ensino superior, públicas ou privadas com o objetivo de ampliar a inclusão social das classes menos favorecidas (BENTO et al., 2016, n.p.)

As disparidades étnicas e raciais generalizadas na educação seguem um padrão no qual os grupos afro-americanos, indianos, latino-americanos e do sudeste asiático apresentam desempenho academicamente inferior aos caucasianos e outros asiáticos-americanos. Essas disparidades educacionais

Espelham disparidades étnicas e raciais no status socioeconômico, bem como nos resultados de saúde e na assistência à saúde;

São evidentes no início da infância e persistem pela educação básica; e

São refletidas nas pontuações dos testes que avaliam o desempenho acadêmico, como leitura e matemática; porcentagens daqueles que repetem uma ou mais notas; taxas de evasão e graduação; proporções de estudantes envolvidos em programas dotados e talentosos; matrícula no ensino superior; bem como em marcadores comportamentais de ajuste, incluindo taxas de disciplina, suspensão e expulsão das escolas.

A ciência psicológica oferece uma compreensão das disparidades educacionais e estratégias para corrigi-las. Os psicólogos do desenvolvimento identificaram como as diferenças na educação infantil e na assistência à criança estão associadas ao desempenho acadêmico e à prontidão escolar de crianças de minorias étnicas e raciais antes de ingressarem nas escolas de ensino fundamental e médio.

Discriminação tem o sentido de separar, distinguir, estabelecer diferenças, segregar. Traduz-se em ações negativas concretas, em práticas individuais e institucionais que violam os diretos sociais e humanos e a igualdade de tratamento, com base em critérios pré estabelecidos, de forma singela ou não. (BURKE E PORTER, 1997. p.35).

A organização das escolas e o modo como os alunos se envolvem em seu aprendizado são de importância crítica para o desempenho educacional dos estudantes em grupos étnicos e raciais. As disparidades educacionais são evidentes em marcadores de baixo desempenho acadêmico e taxas de graduação, bem como a sub-representação de alunos de cor em programas educacionais dotados e talentosos, e a teoria psicológica fala sobre como cultivar talentos acadêmicos em toda a gama de alunos nas escolas.

Considera-se que a imigração criou situações de subúrbios multiculturais em muitos países do mundo onde grupos de todo o planeta podem interagir (uma situação que ocorre em muitas cidades europeias, norte-americanas, canadianas ou australianas e que também é cada vez mais frequente em muitas cidades latino americanas). Eles acreditam que as categorias de cultura, comunidade parecem mais duvidosas quando tantas pessoas pertencem a vários lugares e mundos diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, por apresentar uma grande dimensão territorial, possui uma vasta diversidade cultural. Os colonizadores europeus, a população indígena e os escravos africanos foram os primeiros responsáveis pela disseminação cultural no Brasil. Em seguida, os imigrantes italianos, japoneses, alemães, árabes, entre outros, contribuíram para a diversidade cultural do Brasil. Aspectos como a culinária, danças, religião são elementos que integram a cultura de um povo.

Geralmente as pessoas costumam associar cultura exclusivamente a grau de estudos, mas, no entanto, ela abrange muito mais que isso. Cultura é tudo aquilo que dá sentido ao mundo que cerca um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos, assim, fazem parte da cultura de um povo, elementos como, a religiosidade, a definição dos valores morais, idioma que falam o grupo étnico a que pertencem à história da sociedade na qual está inserido o indivíduo etc.

Tudo que produzimos se torna nossa identidade cultural onde todos fazem parte incorporando no nosso dia a dia. Levamos para cada lugar no nosso meio com amigos,

na escola com os professores e a alunos e na sociedade aonde compartilhamos, a nossa identidade cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, A. A. et. al. Políticas de Cotas Raciais: Conceitos e Perspectivas. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades – OPET, n. 12, p.

64-81, 2016. Disponível em: http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n12/artigo6.pdf. Acesso em: 1 mar.2023.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (orgs.) Línguas e Jargões: contribuições para uma história social da linguagem. São Paulo: UNESP, 1997.

BRASIL. MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf. Acesso em 1 de março de 2023.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas, v. 2, p. 13-37, 2008.

CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. Ênfases e Omissões no Currículo. São Paulo: Papirus, p. 15- 43, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, Editora Paz e Terra, são Paulo, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos, Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2002.

STOER, Stephen R. & CORTESÃO, Luiza. Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL PÓS-CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ENFOQUE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ELAINE ROSANGELA LEUTWILER DI GIACOMO SILVA

RESUMO

A presente pesquisa em como objetivo verificar as políticas Públicas de inclusão da pessoa com deficiência no Brasil, após a promulgação, em 2009, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em particular como as políticas públicas preveem e organizam o Atendimento Educacional Especializado. Para tal, a metodologia empregada foi a revisão bibliográfica de obras concernentes ao tema, tais como, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 2015 bem como o Decreto 57.379 e a Portaria 8764 que instituíram a Política Paulistana de Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino na Cidade de São Paulo.

Palavras chave: Políticas Públicas. Educação para todos. Inclusão. Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de pessoas com deficiência é um direito fundamental, reconhecido tanto internacionalmente quanto em legislações nacionais e tem sido um tema central nas discussões sobre educação.

O Brasil como membro e signatário de acordos internacionais (BRASIL, 2007, p. 71), tem o compromisso de trabalhar em função da diminuição das desigualdades sociais garantindo desta forma, a educação para todos, expressa na Declaração Mundial sobre educação para todos, e no Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovadas na Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 .

Em âmbito nacional, este direito fundamental encontra-se detalhado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, promulgado pela presidência da República do Brasil, através do Decreto n° 6.949 de 25 de agosto de 2009 .

Em seu artigo 24, a Convenção sobre os Diretos das Pessoas com Deficiência discorre sobre a Educação, destacando a importância dos Estados Partes em assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida, garantindo desta forma, o pleno desenvolvimento do potencial humano, sua personalidade, talentos, criatividade, além de suas habilidades físicas e intelectuais.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi elaborada com o objetivo de promover a inclusão e garantir os direitos das pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade. Promulgada em 2015, trouxe importantes avanços, uma vez que reconhece e protege os diretos das pessoas com deficiência.

Esta tem como princípio fundamental, a igualdade de oportunidades bem como, busca assegurar às pessoas com deficiência a plena participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. A Lei reconhece a deficiência como uma condição inerente à pessoa demandando desta forma que a sociedade e o Estado adotem medidas com a finalidade de eliminar as barreiras que impedem a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência, tal como expresso nos seguintes trechos:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência 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.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No Documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), elaborado pelo grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial ligado à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) são encontradas discussões relativas ao AEE uma vez que este documento discute os marcos históricos e Normativos do tema e dentre outros aspectos, destaca que a educação especial tradicionalmente organizou o AEE como substitutivo ao ensino comum e uma das consequências deste modelo foi a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais para o atendimento exclusivo das pessoas público da educação especial (BRASIL, 2008, p. 6.)

Um marco importante apontado no documento foi o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, em seu artigo

24, inciso II no qual define: "II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino".

Ou seja, a partir desta redação, o AEE passou a ser ofertado de forma transversal em todas as modalidades, mas de acordo com os autores, o Decreto 3.298 ainda permitia a possibilidade de o AEE ser um substituto ao ensino regular.

O livro Atendimento Educacional Especializado: Políticas Públicas e Gestão nos Municípios (MANTOAN; SANTOS, 2010), oferece uma visão abrangente sobre o tema, abordando sua importância e desafios.

De acordo com Mantoan e Santos (2010, p. 31) o AEE consiste em um conjunto de serviços, recursos, estratégias e práticas pedagógicas que visam atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Ele busca proporcionar um apoio pedagógico adequado, considerando as diferenças individuais, assegurando o acesso, a participação e o aprendizado de todos os alunos. Além disso ele identifica, elabora e organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade com a finalidade de eliminar as barreiras que impeçam a plena participação de todos.

O AEE tem caráter complementar e/ou suplementar e se constitui como oferta obrigatória dos sistemas de ensino e facultativa ao aluno ou seus pais /responsáveis (MANTOAN; SANTOS, 2010, pp. 29 e 30)

Em virtude disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem se destacado como uma prática fundamental para garantir a igualdade de oportunidades a todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas. Nesse sentido, é importante considerar as políticas públicas como elementos fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Nas estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, verifica-se que o número de matrículas da educação especial, em classes comuns ou em classes especiais exclusivas, chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3 % em relação a 2018 (BRASIL, 2015, p. 9).

A tabela abaixo mostra o número de matrículas da educação especial, analisada por etapa de ensino, entre os anos de 2018-2022. Nela é possível observar o aumento no número de matrículas da educação especial no intervalo analisado, sendo que em relação à 2018 a educação infantil apresentou aumento de 100,8%, o Ensino Fundamental, 19,4%, o Ensino Médio 75,6%, o profissional (Concomitante/Subsequente) 66,2%. A única exceção foi a matrícula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com redução de 1,16%.

Tabela 1: Número de Matrículas da Educação Especial por etapa de ensino, no período de 2018 à 2022.

Ano	Etapa de Ensino					
	Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. Médio	Prof. concom.	EJA
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.980	110.738	911.606	148.513	6.206	131.037
2021	1.356.921	114.758	928.309	173.935	8.019	127.850
2022	1.527.794	183.510	1.001.139	204.233	8.830	130.082
Evolução						

Fonte: Notas estatísticas do Censo Escolar (Brasil, INEP, 2022), p. 22 (Adaptado)

Em relação à educação, a Lei 13.146 estabelece, em seu capítulo IV – Do Direito à Educação - o direito das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades assim como o aprendizado ao longo de toda a vida. O Artigo 27 garante o direito à educação e o máximo desenvolvimento dos talentos e habilidades das pessoas com deficiência, levando em consideração suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Além disso, o Artigo 28 estabelece as responsabilidades do poder público na implementação de um sistema educacional inclusivo e na promoção de condições favoráveis ao acesso, permanência, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência. Ainda, no artigo 28, inciso III, temos a seguinte redação:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015), grifo nosso.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), por meio do Decreto 57.379, de 13 de outubro de 2016 e da Portaria nº 8764, datada de 23 de dezembro de 2016, estabeleceu a Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino. O principal propósito dessa política é promover a inclusão escolar de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com o objetivo de assegurar o pleno acesso, a permanência e o seu desenvolvimento integral.

A Política Paulistana de Educação Especial prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais, bem como a formação continuada de professores e demais profissionais da educação para o atendimento educacional inclusivo. Além disso, a política visa à adequação dos espaços e recursos das escolas para a inclusão escolar dos educandos com neces-

sidades educacionais especiais.

A implementação da Política Paulistana de Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, estabelecendo diretrizes, normas e procedimentos para sua operacionalização, em consonância com a legislação federal e estadual sobre o tema.

No Decreto 57.379, artigo 5° temos a seguinte redação:

Art. 5º Para os fins do disposto neste decreto, considera-se Atendimento Educacional Especializado - AEE o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da Educação

Especial que dele necessite. (Grifo nosso)

Na portaria 8764 e, seu artigo 18, parágrafo 1°, observa-se que:

§ 1º Para cada educando ou educanda atendido deverá ser elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado, conforme disposto no Anexo III, parte integrante desta Portaria, que se constituirá em orientador do atendimento, independentemente da forma ofertada.

(Grifo nosso).

Tanto o Decreto quanto a Portaria Municipal anteriormente citadas, especificam a necessidade da elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado precedido de um estudo de caso o qual definirá o tipo de atendimento ofertado, identificará os recursos de acessibilidade necessários e selecionará os recursos de Tecnologia Assistiva assim como identificará e eliminará possíveis barreiras existentes à plena participação do educando.

Ainda, na portaria 8764, artigo 21, parágrafo 2° verifica-se que o encaminhamento dos educandos e educandas para o AEE deverá levar em consideração a necessidades quanto às atividades próprias previstas para este atendimento e não somente por serem público-alvo da educação especial. No que tange às atividades próprias do AEE, temos:

Art. 22 - As atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado - AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas do público-alvo da educação especial serão:

- ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade;

- estratégias para o desenvolvimento da autonomia e independência; III - estratégias para o desenvolvimento de processos mentais; IV - ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, para educandos e educandas com surdez;

- ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para educandos e educandas com surdez;

- ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA);

- ensino da informática acessível e do uso dos recursos de

Tecnologia Assistiva TA;

- orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades ou superdotação.

O AEE das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino é organizado de três formas, conforme artigo 23 da portaria 8764:

colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do PAEE;

contraturno: atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, na própria U.E, em U.E do entorno ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado CAEE em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME.

- Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE.

De modo geral, no atendimento colaborativo (I) o professor do AEE (PAEE) atua junto ao professor da sala comum, dentro do turno do educando (a) a fim de que possam identificar, por meio do estudo de caso, as necessidades e habilidades de cada educando, com a posterior elaboração do plano de AEE, no qual são propostas formas de identificação e eliminação de barreiras, bem como a elaboração de recursos pedagógicos de maneira a viabilizar a plena participação dos educandos considerando suas necessidades específicas

O atendimento no contraturno escolar (II) é realizado pelo PAEE e o educando atendido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo esta localizada na própria unidade em que está matriculado, ou em uma escola em que há uma SRM responsável pelo atendimento dos educandos matriculados em escolas do território.

Por fim, a itinerância é realizada pelos

Professores de Apoio e

Acompanhamento à Inclusão (PAAI) que periodicamente visitam as unidades escolares sob sua responsabilidade, dialogando com a equipe gestora, professores e demais funcionários, bem como orienta as equipes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional de pessoas com deficiência é um direito fundamental reconhecido tanto internacionalmente quanto em legislações nacionais, incluindo o Brasil. O país é signatário de acordos internacionais e promulgou leis e decretos em âmbito Nacional que visam garantir a educação inclusiva para todos, independentemente de suas necessidades específicas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Estatuto da Pessoa com Deficiência são marcos legais que destacam a importância da educação inclusiva, assegurando um sistema educacional que promova o pleno desenvolvimento do potencial humano, talentos e habilidades físicas e intelectuais de todas as pessoas.

O Atendimento Educacional Especializado desempenha um papel fundamental nesse contexto, fornecendo recursos, estratégias e práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais especiais dos estudantes. O AEE é complementar ou suplementar às atividades escolares e

tem como objetivo garantir o acesso, a participação e o aprendizado dos estudantes público alvo da educação especial, em igualdade de condições com as demais pessoas, através da eliminação de barreiras e promoção da autonomia.

A implementação de políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Política Paulistana de Educação Especial, é essencial para promover uma educação inclusiva e de qualidade. Essas políticas visam não apenas oferecer o AEE nas escolas, mas também capacitar os professores e profissionais da educação, adaptar os espaços físicos e proporcionar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.

É importante destacar que houve um aumento significativo no número de matrículas na educação especial nos últimos anos, refletindo o avanço na promoção da inclusão educacional. No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir uma inclusão efetiva e igualdade de oportunidades para todas as pessoas com deficiência.

Por fim, a inclusão educacional de pessoas com deficiência é um direito fundamental que exige a implementação de políticas, ações e recursos adequados. A garantia do acesso à educação inclusiva e de qualidade é um passo importante para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm> Acesso em 29 abr. 2023.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. (1999). Regulamenta a

Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a

Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível

em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3298&ano=1999&ato=a55k3Zq5keNpWTe7a Acesso em: 05 mai. 2023.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília, 2007, 186 p.

_____. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Dispõe sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu

Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário

Oficial da União, 2009ª. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm > Acesso em 24 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 03 mai. 2023.

_____. Lei n. 13.146, de seis de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, v., n. 127, p. 2-13, 7 jul. 2015. Seção 1.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-deconteudo/acervo-linha-editorial/

publicacoes-institucionais/estatisticas-eindicadores-educacionais/censo-da-educacao--basica-2022-notas-estatisticas> Acesso em 20 de mai. 2023.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2010.

SÃO PAULO (Cidade). Decreto nº 57.379, de treze de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, p. 23, 14 de out. de 2016. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?li nk=%2f2016%2fdiario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paulo%2foutubro%2f14%2fpag_0023_3VQ0UAFD8IBOIe24N6NQA8TCVT2.pdf&p agina=23&data=14/10/2016&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%2 0de%20S%C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100023> Acesso em: 02 mar. 2023.

_____ (Cidade). Portaria Secretaria Municipal de Educação - SME n° 8.764 de vinte e três de outubro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, p. 9-14, de 24 de dez. de 2016. Disponível

em:<https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.a spx?link=/2016/diario%2520oficial%2520cidade%2520de%2520sao%2520paul o/dezembro/24/pag_0009_505NTTFH4OMT4e8S60BHDIE6M9P.pdf&pagina=9 &data=24/12/2016&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20Cidade%20de%20S %C3%A3o%20Paulo&paginaordenacao=100009> Acesso em: Acesso em: 02 mar. 2023.

HORTA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIANA ALVES GASPAR

RESUMO:

O Objetivo deste Artigo é apresentar como a Educação Ambiental pode ser ensinada desde a primeira infância. As crianças são o futuro de um país e conscientizá-las de que o cuidado com a natureza deve partir de cada um é fundamental.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Ambiental, Horta, Crianças.

KEY-WORDS: Environmental Education, Vegetable garden, Children.

INTRODUÇÃO

Este Artigo pretende explanar como a Educação Ambiental é importante ser ensinada desde a primeira infância, tendo como foco a construção de uma Horta. Grandes problemas ambientais estão presentes na nossa realidade e as expectativas não são as melhores. Temos que repensar a relação com a natureza e com o meio ambiente, conhecendo e respeitando-o. Pensar na Horta como uma alternativa sustentável é algo significativo para que a escola possa ser um ambiente de qualidade ambiental.

DESENVOLVIMENTO

2.1 O QUE É EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

O Meio ambiente é formado por tudo o que faz parte do meio em que vive o ser humano, como os seres vivos, as coisas, as plantas, a terra, a atmosfera... enfim o que o rodeia. O ser humano faz parte desse meio e como pode destruí-lo?

Pensar na questão Ambiental acontece desde o século XX, no Brasil desde a década de 70 há um movimento conservacionista, voltado para essas questões.

Cinco anos após Estocolmo, em 1977, acontece em Tbilisi, na Georgia (ex-União Soviética), a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, cuja organização ocorreu a partir de uma parceria entre a Unesco e o então recente Programa de Meio Ambiente da ONU (Pnuma). Foi deste encontro – firmado pelo Brasil – que saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental que até hoje são adotados em todo o mundo. (BRASIL, P. 12)

Segundo Dias "Toda escola deveria ter equipamentos (uma miniestação meteorológica) capaz de fornecer informações sobre a umidade relativa do ar, velocidade e direção dos ventos, as temperaturas mínimas e máximas, a quantidade de chuvas e outros." (DIAS, 2006 P. 41) A partir desta miniestação poderia ser estudado como o Meio Ambiente está sofrendo transformações, os alunos poderiam fazer estudos com esta miniestação , comparações no decorrer do ano e verificar concretamente como funciona as medições meteorológicas.

HORTA NA ESCOLA

A horta é um terreno onde se cultivam legumes e hortaliças, segundo o dicionário Michaelis. Ela pode ser construída em canteiros no chão ou pode ser uma horta suspensa.

Existem muitas maneiras de se construir uma horta, conforme exemplos abaixo:



Fotografia tirada da Horta do CEI Professor Durval Miola por Eliana Alves



Fotografia tirada da Horta do CEI Professor Durval Miola por Eliana Alves



Fonte: portal vida livre



Fonte: portal vida livre

Os canteiros da horta podem ser grandes e pequenos, dependendo do espaço proposto. Ele pode ser construído de diversas formas, como por blocos de construção fazendo sua demarcação.

Já os canteiros suspensos podem ser comprados prontos os construídos com objetos de reciclagem como paletes e potes, latas e garrafas pets, agregando a sustentabilidade para fazer uma horta.

Na escola a horta visa estimular o contato dos educandos com a natureza, conscientizando os alunos sobre Educação Ambiental, cuidando das plantas, da água e do meio ambiente, estimulando a responsabilidade ambiental.

CONSTRUINDO A HORTA NA ESCOLA

Primeiro deve-se pensar na organização da horta: as pessoas e a construção da horta. Decidir o tipo de canteiro, se é suspenso ou não, um lugar com claridade,

As plantas de nossa horta podem ser cultivadas em canteiros, os quais temos de nutrir (alimentar) com adubo orgânico.

Além do adubo, precisamos de sementes e mudas de boa qualidade. As sementes podem ser compradas no comércio local, assim como as mudas. No entanto, podemos também produzir, em casa, as nossas mudas. (EMBRAPA, 2023)

Decidindo-se as sementes, que podem ser de hortaliças ou legumes, e o canteiro, começa o preparo com a terra. Uma terra já adubada é uma boa escolha, ou será necessário adubar. Para início da plantação é bom ver o cultivo que cada legume ou hortaliça se desenvolve melhor em cada época do ano. Algumas verduras têm o crescimento muito rápido, como o rabanete (Raphanus sativus) , 60 dias, a cebolinha (Allium schoenoprasum L., 21 dias, a alface (Lactuca sativa L.), 30 dias, o espinafre (Spinacea oleracea L) , 40 dias, a rúcula (Eruca sativa L.), 40 dias, o pepino (Cucumis sativus), 50 dias, a minicenoura (Daucus carota L.), 50 dias, a beterraba (Beta vulgaris L.) , 50 dias, a vagem (Phaseolus vulgaris L.) , 50 dias.

Depois de decidido canteiro, terra, adulto, sementes, é hora de plantar, cuidar, regar e acompanhar a germinação e crescimento dos legumes e vegetais e, por fim, a colheita e degustação dos alimentos.

É fundamental que os aluno/ crianças participem ativamente de todas as etapas da construção da Horta, refita sobre o Meio Ambiente e seja questionada sobre a importância daquela ação. Ensinar a usar água sem desperdiçar, cuidar das plantas, não desmatar, valorizar o alimento são valores inestimáveis em se construir com uma criança.

Segundo Dias " Hoje sabemos que somos apenas um dos elos de uma grande corrente. Não viemos para Terra para dominá-la, mas para conviver em harmonia com ela, compartilhar e respeitar os seus recursos." (DIAS, 2006 P. 200)



Fotografia tirada da Horta do CEI Professor Durval Miola por Eliana Alves



Fonte: De autoria própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cuidar do Meio Ambiente é responsabilidade de todos os povos. Devemos ensinar as crianças a respeitar e cuidar do Ambiente em que vivemos. Construir uma Horta é plantar a semente do respeito e cuidado com o planeta. São valores como regar sem desperdiçar água, cuidar do cultivo, não desperdiçar alimento, cuidar da terra, que vão sendo interiorizado pelas crianças e são bases para respeitar o Meio Ambiente.

REFERÊNCIAS

ALMANAQUE SOS . 18 Vegetais que crescem em menos de 60 dias. Disponível em: https://www.almanaquesos.com/18-vegetais-que-crescem-em-menos-de-60-dias/ Acesso em 22 mai. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade.

2007. Disponível em: <chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/p ublicacao2.pdf>. Acesso em 17 abr. 2023.

DIAS, Genebaldo Freire. Atividades Interdisciplinares de Educação Ambiental:

práticas inovadoras de Educação Ambiental. 2. Ed. São Paulo: Gaia, 2006

EMBRAPA. Cultivos. Disponível em: <https://www.embrapa.br/contandociencia/cultivos/-/asset_publisher/SQBdWkKUgS0N/content/hortadomestica/1355746?inheritRedirect=false> Acesso em 22 mai. 2023.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.

Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portuguesbrasileiro/horta> Acesso em 22 mai. 2023.

PORTAL Vida Livre. Horta suspensa: dicas de como fazer com pvc, pallet, garrafa

pet e mais!

Disponível em: < https://portalvidalivre.com/articles/628 >Acesso em 22 mai. 2023.

CASA GRANDE E SENZALA: FORMAÇÃO DA FAMÍLIA BRASILEIRA SOB O REGIME DA ECONOMIA PATRIARCAL

ELIANE RUAS

Resumo

O presente artigo tem como objetivo a análise antropológica crítica de parte do livro Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal do sociólogo Gilberto Freyre. Traçando a formação da identidade do homem brasileiro: com suas marcas históricas e culturais das gerações, dos que contribuíram étnica e culturalmente para que o Brasil tivesse seu próprio povo com todas suas peculiaridades. Enfatiza o enfoque que Freire deu aos excluídos da sociedade colonial no intuito de esclarecer as nossas origens. Desconstruindo mitos através da obra de Gilberto Freyre. Os capítulos iniciais do livro são dedicados aos primeiros habitantes do Brasil, os índios, a chegada dos portugueses e posteriormente dos africanos. Estes dois primeiros capítulos procuraram mostrar a influência que os indígenas, os negros e os portugueses exerceram sobre nossa cultura. Analisa a relação que se estabeleceu entre eles, os estereótipos criados em relação à cor da pele negra, o mito do índio preguiçoso e o negro forte e habituado ao trabalho, a união de portugueses com as índias e as negras, a predisposição dos portugueses a adaptar-se ao trópico, a "civilização" dos índios, a evangelização da Igreja e a soma do sistema escravocrata com o sistema missionário. Os três povos em questão caracterizam hoje o povo brasileiro e todos de alguma forma contribuíram para a diversidade cultural, étnica e religiosa brasileira. Gilberto Freyre buscou mostrar, por meio da riqueza de detalhes, como se deu a relação entre esses povos, desmistificando a ideia cultivada em muitos livros de que foi uma convivência harmoniosa, quando na verdade foi marcada por conflitos e exploração. O objetivo deste trabalho é justamente desconstruir mitos e identificar as contribuições desses povos na construção da identidade do brasileiro e o autor corroborou conosco apresentando uma realidade pouco conhecida sob a ótica dos diversos sujeitos desse contexto.

Palavras-chave: Casa-Grande e Senzala. Indígenas. Negros. Portugueses. Povo brasileiro.

INTRODUÇÃO

Procuraremos destacar o enfoque que Freyre deu para os mais excluídos dessa sociedade colonial que foram as mulheres, tanto as senhoras de engenho quanto as negras e indígenas, e os índios. Mostrando a importância das três culturas, pois convivemos e presenciamos diariamente diversas situações de preconceito, uma sociedade predominantemente patriarcal, machista e preconceituosa, por isso é importante tudo que venha esclarecer sobre as nossas origens, os hábitos e costumes de nossos primeiros ancestrais, até mesmo para compreender como surgiram e evitar que se propaguem atitudes discriminatórias e se cultive somente aquilo que for para o bem comum. Nosso objetivo com este trabalho é desconstruir mitos, identificando a influência desses povos na construção da identidade do brasileiro e as consequências que se deram a partir desse processo marcado por antagonismos e pelo hibridismo. A relevância deste trabalho está justamente em Compreender como se deu a formação da identidade do Homem brasileiro, partindo da análise de uma das obras mais importantes de Gilberto Freire, análise crítica realizada permitiu a compreensão de como relacionavam-se três etnias totalmente diferenciadas colocadas em um mesmo espaço físico, convivendo e formando boa parte do que trazemos de herança genética e cultural, não podemos deixar de nos conhecer como povo, e de continuar a transmitir aos que aqui estão e aqueles que ainda virão para que não nos percamos no meio globalizado e homogêneo em que nos encontramos. A metodologia baseou-se em uma pesquisa bibliográfica que nos permitiu as bases teóricas necessárias a análise da referida obra.

O LIVRO E O AUTOR

Na conhecida Obra Casa Grande e Senzala, Gilberto Freyre analisa a forma como a América foi colonizada. Falar sobre a origem do povo brasileiro, sua cultura, sua formação social, étnica e econômica faz-se necessário voltar ao passado, compreender como se deram a mistura de três raças branca, negra e índio, como conviviam e de que forma houve essa miscigenação. Foi desejando conhecer e estudar nossas origens e saber quem é o povo brasileiro que Gilberto Freyre, escreveu seu livro intitulado Casa- grande e Senzala, não por se tratar de um espaço físico no qual tínhamos a presença do homem branco como senhor, mas sim por ser um espaço, um território no qual tivemos a presença do homem branco, do negro e do índio traçando relações sociais e culturais, essas três etnias formaram nossa sociedade, misturandose e deixando bem fortes as marcas de miscigenação em nosso País.

Publicado em 1933, o livro Casa-grande e Senzala com o seu conteúdo literário e social trouxe um ar de revolução para a época, devido ao fato de buscar nos diários dos senhores de engenho e nos nossos antepassados quem somos, e procurar responder quem é o povo brasileiro hoje, que marcas trazemos, e se realmente nos conhecemos.

Através do exílio sofrido Freyre, este teve uma oportunidade mais ampla para descobrir as origens de sua nação, passou pela Bahia, Portugal, África e Estados Unidos da América onde no Sul dos Estados Unidos da América foi professor visitante na universidade de Stanford, pode constatar a similaridade do mesmo regime patriarcal que tínhamos no Brasil, já na Bahia teve um contato mais direto com nossas origens.

O autor trabalha de forma diferenciada o que é raça e cultura, graças a Frans Boas que ajuda a Freyre a fazer esta distinção, e é nesse critério que desenrolará o seu livro, aquilo que é herdado geneticamente e o que é vindo das influências sociais, sendo ambas fatores de diferenciação, temos também o fator econômico, tendo o homem branco o poder econômico através da monocultura latifundiária com a produção de café e açúcar sendo predominantes na economia nacional, dando ao senhor de engenho poder sobre as outras etnias, por serem advindos de portugueses consideravam-se raça superior, de início tinha o índio como escravo, porém este sofreu o choque do imperialismo português com o comunismo indígena, o índio não se adaptou aos moldes escravista, levando a inúmeras fugas e conflitos, daí termos hoje a cultura de muitos considerarem o índio preguiçoso. Para suprir tal necessidade de mão de obra buscou-se na África o negro que a partir de então, terá um papel de suma importância para nossa formação brasileira.

Ao explorar as formas que o colonizador utiliza para se apropriar da terra, o autor cria algumas polêmicas. Por exemplo: "Alguns críticos acusavam Freyre de não ter retratado com fidelidade a relação entre negros e brancos, entre dominadores e dominados". Por causa disso, o escritor não teria registrado de forma fiel a escravidão que existiu durante o Brasil Colônia. Entretanto mesmo sendo às vezes mal interpretado por falar do olhar do colonizador e por ser romântico, outrora fala também do olhar dos colonizados daí o título Casa Grande e Senzala.

Deve-se pontuar também o fato de que ele queria mostrar que tudo isso, contribuiu para a formação do que hoje se conhece por povo brasileiro. Para complementar Ricardo Araújo analisa a forma como Gilberto desenhou seu texto para demonstrar as relações sociais daquele momento, e que elas influenciam diretamente no hoje.

Gilberto, como se pode perceber, arma o cenário de uma verdadeira história de conversão: temos uma primeira posição, absolutamente pecaminosa, um neófito, um mestre, a possibilidade de transformação pelo estudo e finalmente a aquisição de uma nova e superior forma de verdade, "o critério de diferenciação fundamental entre raça e cultural [, no qual] assenta todo o plano deste ensaio" (ARAÚJO, 1994, p.28)

Para Araújo a primeira posição era racista, para demonstrar como outras obras que falavam da colonização eram. Mas rompendo com esta posição o autor caracteriza-se como aquele que tenta "recuperar positivamente as contribuições oferecidas pelas diversas culturas negras para a formação da nossa nacionalidade" (ARAÚJO, 1994, p.28). Mas nem por isso devemos deixar de lado as heranças negativas deixadas pelo colonizador, mais antropologicamente o que Gilberto faz são traduções da realidade. A tradução do dominador e do dominado, porém diferente de outros autores ele valoriza os africanos e nativos, bem como suas contribuições ao país.

Em Casa grande e senzala fala-se que a formação da sociedade brasileira se deu depois de um século de contato dos portugueses com a África e a Índia. Sendo que este era um povo que já era formado por outras etnias, então o que chega à "terra desconhecida" não é um povo "puro" etnicamente, ou que nunca teve contato com outros povos. Para os nativos sim, tudo aquilo era novidade, porém não devemos pensar no povo que aqui se encontrava como uma unidade, contrário do que se diz a narração da nação. E é de toda essa mistura, somada aos africanos, que surge a identidade do povo brasileiro. Os Portugueses Contribuíram para uma sociedade com base social de agricultura inserida em uma estrutura escravocrata e híbrida de índios e negros. Contribuirão para que na nova sociedade fosse improvável encontrar alguém com um tipo físico unificado, isto no panorama da época, que era marcado por contradições culturais, religiosas e étnicas.

O texto pondera também sobre a predisposição do colonizador português a adaptar-se ao trópico, outra característica favorável aos portugueses concerne à questão da mobilidade, haja vista que estes se deslocavam pelo mundo conforme as conveniências de momento ou da religião, lembrando a grande influência da Igreja sobre as práticas em geral dos portugueses. "A mobilidade foi um dos segredos da vitória portuguesa; sem ela não se explicaria ter um Portugal quase sem gente (...) conseguindo salpicar virilmente do seu resto de sangue e de cultura populações tão diversas e tão grandes em distância uma das outras." (FREYRE, 2005, p. 70).

A miscibilidade foi outro fator preponderante e vantajoso aos portugueses, pois, segundo as informações encontradas no texto de Gilberto, ninguém como os portugueses se misturou tanto com as mulheres de cor e multiplicou tantos filhos mestiços. Essa violência instintiva compensou assim, a carência de indivíduos para a colonização de vastas áreas. Sobre essa temática é interessante colocar que foi criado por eles à idealização da mulher morena de olhos pretos em um chamado misticismo sexual, primeiramente com as índias e posteriormente com as negras. Isso repercutiu na inveja

da mulher loira contra a de cor, e ainda no ódio religioso contra os denominados infiéis de pele escura. A partir disso, a cor da pele foi ligada à feiura, ao mesmo tempo em que eram as preferidas dos portugueses ao âmbito sexual. A glorificação da beleza da mulata está ainda hoje presente nos ditados brasileiros como o citado no texto de Freyre: "branca para casar, mulata para fuder, negra para trabalhar" (FREYRE, 2005. p.72)

No que diz respeito ao contexto histórico segundo o Freyre a população vivia uma dualidade indecisa no que diz respeito ao monoteísmo religioso de Maomé e Cristo, havia, portanto, um conflito interno por parte dos indivíduos da época não somente no que tange aspectos étnico-religiosos, mas também culturais. Apesar da forma como Gilberto coloca os colonizadores no texto, com as belezas de um herói, na visão da Casa Grande, sua vinda a esta terra trouxe algumas consequências.

HIBRIDISMO: AS RELAÇÕES DURANTE A COLONIZAÇÃO

Entre as várias questões que integravam a realidade da época Casa Grande e Senzala aponta a grande influência africana sob a europeia, ou seja, a Europa reinava, mas não governava, haja vista que os mais diversos âmbitos como a alimentação, a vida sexual, a religião e a vida doméstica foram amplamente atingidos. Apesar do estado de guerra vivido pela Europa e a África, isso não restringiu a atração sexual entre ambos, e muito menos o intercurso de culturas. Saliento ainda que a vitória de um diante do outro lhes daria como recompensa a escravização do rival. Desta forma tem-se o hibridismo como resultado, nem o português constitui-se em sua forma pura no Brasil, nem o africano.

Em concordância com esta ideia Gilberto Freyre fala da questão da miscigenação "quando à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, exerceu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços (...)" (FREYRE, 2005, p. 70) Desta forma vai se formando no continente a questão da raça. E sobre isso Sergio Paulo Adolfo fala:

A mestiçagem, o hibridismo esconde as contradições do sistema colonial e suas mazelas, assim como o híbrido, o mulato, o mameluco, é sempre mais branco do que negro, mas branco do que índio. A aproximação se dá com a raça superior, e estou pensando novamente em Freyre, nunca com as inferiores? Ser mulato é mais negro ou mais branco, assim como a herança cultural do mameluco está mais para o índio ou o português? (ADOLFO, 2002. p. 31)

Essa questão do racismo faz parte de nosso presente, a supremacia da raça branca desde aquela época tenta impor-se, num jogo de identidades, na narração da nação e às vezes até em um fortalecimento da identidade local, como nos fala Stuart Hall "o fortalecimento de identidades locais pode ser visto na forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas" (HALL, 2006, p. 50).

Mas nesta discussão não podemos deixar de levar em conta que graças a esse hibridismo é que há as raças próprias do Brasil. O "jeitinho brasileiro" vem das modificações dos três povos em questão, da junção de suas culturas. Não se pode esquecer da grande contribuição do negro para a dança e a musicalidade, sem contar com as comidas. E nisto ninguém como o nativo foi tão importante, a alimentação de hoje tem muitos ingredientes indígenas. E português vem também com sua literatura e arquitetura. As religiões nem se discute! Todos juntos desenhando o povo brasileiro. Todos fundaram a nação Brasil, segundo Stuart Hall "nação é uma comunidade simbólica (...) a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais" (HALL, 2006. p. 30). Mas é claro que com tantas junções não poderia se formar uma unidade de identidade, nem de cultura. Daí tanta variedade, que faz nosso Brasil mais rico e cheio de cores.

DE DESCONHECIDO A BRASIL

Segundo o Romance de Gilberto Freyre, é impossível negar a relevância do clima para a formação e desenvolvimento das sociedades, já que tem efeitos instantâneos sobre os homens, em geral, devido à produtividade da terra, as fontes de nutrição e as suas fontes de exploração econômica. As condições básicas de sobrevivência é fator indispensável para a sua capacidade de trabalho, sendo estas comprometidas durante a navegação a vapor e ainda os processos de preservação e refrigeração dos alimentos, condições desfavoráveis também à prática de lavoura do português, fator este vantajoso ao colonizador inglês dos Estados Unidos.

Em consonância com estas questões colocadas, o ambiente era propício a formas perniciosas de vida animal e vegetal, o que dificultou assim, o trabalho dos portugueses em sua tentativa civilizadora. Dentro destas circunstâncias, os portugueses Dentro destas circunstâncias, os portugueses tiveram que se deslocar a base da colonização da extração de riqueza mineral para o uso da riqueza local, ou seja, utilização e o desenvolvimento de riqueza vegetal, a agricultura, Sesmaria, lavoura escravocrata e o aproveitamento da gente nativa, principalmente a mulher para a

mão de obra e para a formação da família.

Os portugueses venderam tudo que tinham em seu país de origem para irem para os trópicos, tendo como finalidade defender o território e povoar, sendo utilizados como mão de obra primeiramente os índios e posteriormente os negros, já que os índios não estavam habituados a tanto trabalho, pois só tirava da natureza o essencial à vida e não para obter lucro. A colonização portuguesa se firmou sobre uma base rural, embora quisessem comercializar especiarias e pedras preciosas, mas as circunstâncias americanas conduziram os colonizadores ao meio rural que não era muito sua tendência. Eles pensavam que haveria ouro e prata a ser explorado, o que não havia para a frustração deles. Freyre aborda bem as circunstâncias territoriais e características do povo que aqui estava quando os colonizadores chegaram.

Terra e homem estavam em estado bruto. Suas condições de cultura não permitiam aos portugueses vantajoso intercurso comercial que reforçasse ou prolongasse o mantido por eles com o Oriente. Os reis de Cananor não encontraram os descobridores do Brasil com que tratar ou negociar, apenas morubixabas, Bugres, gente quase nua e à toa, dormindo em rede ou no chão, alimentando-se de farinha de mandioca, de fruta do mato, de caça ou peixe comido cru ou depois de assado no borralho. Nas suas mãos não cintilavam pérolas de Cipango nem rubis de Pegu; nem ouro de Sumatra, nem sedas de catarlhesa abrilhantavam os corpos cor de cobre, quando muito enfeitados de penas; os pés em vez de tapetes da Pérsia pisavam a areia pura. Animal doméstico ao seu serviço não possuíam nenhum. Agricultura, umas ralas plantações de mandioca ou mindubi, de um ou outro fruto (FREYRE, 2005, p. 86).

Hoje o Brasil, com sua tropicalidade tem lembranças da época em que foi constituído, através da exploração, foi perdendo o motivo do seu nome, bem como outras espécies de suas florestas. Os Portuguêses trouxeram riquezas e outras coisas:

Costuma dizer-se que a civilização e a sifilização andam juntas. O Brasil, entretanto, parece ter-se sifilizado antes de se haver civilizado. A contaminação da sífilis em massa ocorreria nas senzalas, mas não que o negro já viesse contaminado. Foram os senhores das casas-grandes que contaminaram as negras das senzalas. Por muito tempo dominou no Brasil a crença de que para um sifilítico não há melhor depurativo que uma negrinha virgem. (FREYRE, 2005, p. 110).

Do hibridismo do início, o resultado foram os antagonismos que se foram na nação "a formação brasileira tem sido, na verdade, como já salientamos às primeiras páginas deste ensaio, um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura" (FREYRE, 2005, p.116). Cada região com sua marca própria, dentro de uma só nação vários povos. Isso é o povo brasileiro, variado e cheio de marcas do passado.

Segundo Gilberto Freyre temos uma tradição revolucionária, liberal, demagógica, mas que é aparente e limitada a profilaxia política. Isto porque na verdade o povo ainda está sobre pressão de um governo, que ele compara com o patriotismo dos colonizadores. Esta é uma das marcas que a sociedade carrega, e assim como o racismo nascido naquele tempo deve ser mais uma superação da Senzala. É preciso vencer os preceitos impostos pela Casa Grande.

No capítulo II Gilberto Freyre aborda o título: O indígena na formação da família brasileira, no qual ressalta que a chegada dos europeus à América arruinou toda e estrutura social e econômica antes aqui predominante, desarticulando as bases da sociedade indígena e desfazendo o equilíbrio nas relações do homem com o meio físico. Essa degradação ao contato com os brancos, segundo Gilberto Freyre, é o resultado natural do encontro de uma sociedade de cultura mais avançada com uma de cultura menos avançada.

Gilberto Freyre para analisar a formação da família brasileira, enumera por menor a mente certas influências dos vários povos que contribuíram para a sua formação, destacando a miscigenação racial. Democracia racial, considerou Freyre que predominou no Brasil, para a formação étnica e cultural da sociedade. De forma praticamente harmoniosa para a organização de costumes e hábitos da sociedade patriarcal brasileira, os povos nativos, os portugueses e os negros africanos tiveram grande contribuição. Freyre considera, a casa grande como lugar de excelência da manifestação do caráter brasileiro.

A casa-grande era residência, concebida como modelo feudal de sede administrativa, um lugar de poder. Freyre tenta resgatar as tradições brasileiras, com o intuito de buscar o "tempo perdido", ele nos atenta para os domínios desse poder. De forma profunda ele aborda e analisa os ritos religiosos, culinária, higiene e outros aspectos da história do cotidiano. As influências deixadas pelos povos indígenas à cultura dos caboclos do norte e do nordeste brasileiro.

Ao dissertar sobre os indígenas, Gilberto Freyre é extremamente etnocêntrico e os apresenta como povos atrasados, sem desenvolvimento técnico ou militar, chegando ao ponto de compará-los a crianças sem maturidade como se pode observar: "De modo que não é o encontro de uma cultura exuberante de maturidade com outra já adolescente, que aqui se verifica; a colonização europeia vem surpreender nesta parte da América quase que bandos de crianças grandes; uma cultura verde e incipiente; ainda na primeira dentição; sem os ossos nem o desenvolvimento nem a resistência das gran-

des semi-civilizações americanas."

(FREYRE, 2005, p. 158)

Para Freyre, "[...] não houve da parte dele [o indígena brasileiro] capacidade técnica ou política de reação que excitasse no branco a política do extermínio seguida pelos espanhóis no México e no Peru [...]". (FREYRE, 2005, p. 158). Pelo contrário, o processo de colonização das novas terras se deu, a princípio, com recorrente união entre europeus e indígenas. Essas uniões podem ser interpretadas desde os conhecidos acordos econômicos onde trocavam bugigangas por produtos de origem tropical, principalmente o pau-brasil, até casamentos, lícitos ou não, entre esses indivíduos. Sobre essa tendência à mistura, o autor afirma:

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura adventícia com a nativa, a do conquistador com a do conquistado. Organizou-se uma sociedade cristã na superestrutura, com a mulher indígena, recém-batizada, por esposa e mãe de família; e servindo-se em sua economia e vida doméstica de muitas das tradições, experiências e utensílios da gente autóctone. (FREYRE, 2005, p. 160)

Esse trecho explicita a ideia de democracia racial comentada anteriormente. Mas, ao mesmo tempo em que reconhece a influência da cultura indígena, o faz sob a visão do colonizador. A cultura nativa foi absorvida pela dominante, preservando alguns traços domésticos de suas manifestações. E é sobre essas manifestações cotidianas e principalmente caseiras onde Freyre aponta tais influências. Destaca, assim, o papel da mulher índia na preservação desses hábitos.

O PAPEL DA ÍNDIA NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

A mulher servia para a geração e formação de família. Através da mulher, enriqueceu-se a vida no Brasil, série de alimentos ainda hoje em uso, drogas e remédios caseiros, tradições ligadas ao desenvolvimento da criança, utensílios de cozinha, de higiene, banho frequente, rede, etc. A índia era vista como a Moura Encantada dos sonhos dos portugueses, foi objeto do desejo português. Andavam sempre nuas e se ofereciam aos portugueses recém-chegados, pois em muitas tribos os portugueses eram vistos quase como deuses, e essa seria a natural obrigação das índias. Segundo Freyre as índias supriram o grande problema da colonização: a falta de mulheres brancas. Assim, a mulher índia será à base da família brasileira: "A mulher gentia temos que considerá-la não só a base física da família brasileira, aquela em que se apoiou, robustecendo-se e multiplicando-se, a energia de reduzido número de povoadores europeus, mas valioso elemento de cultura, pelo menos material, na formação brasileira" (FREYRE, 2005, p.162).

Da união do colonizador com a mulher índia foi que surgiu o caboclo, o primeiro ser com características que viriam a ser uma representação do brasileiro nortista. Por conta de seu papel, Gilberto Freyre afirma que: "Da cunhã é que nos veio o melhor da cultura indígena. O asseio pessoal. A higiene do corpo. O milho. O caju. O mingau. O brasileiro de hoje, amante do banho e sempre de pente e espelhinho no bolso, o cabelo brilhante de loção ou óleo de coco, reflete a influência de tão remotas avós". (FREYRE, 2005, p. 163)

O PAPEL DO ÍNDIO NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

O trabalho agrícola em uma aldeia indígena era, geralmente, realizado por mulheres, enquanto os homens eram responsáveis pela caça. Os índios viviam de forma sedentária. O invasor pouco numeroso foi desde logo contemporizando o elemento nativo, servindo-se do homem para as necessidades de trabalho e principalmente de guerra. Os índios foram muito importantes nas bandeiras e na defesa do território nacional de embarcações piratas, por exemplo. Conheciam o território como ninguém, viabilizando assim a exploração nacional. Enquanto a contribuição do índio para a agricultura foi insignificante, pois possuía inaptidão ao trabalho agrícola, por serem nômades. Causando assim a sua substituição pelo africano.

O autor também busca identificar nos hábitos das populações caboclas do norte e do nordeste do Brasil as reminiscências das antigas tradições indígenas. Ele minimiza a influência do homem indígena na formação da sociedade brasileira. Para ele, sua contribuição "[...] foi formidável: mas só na obra de devastação e de conquista dos sertões, de que ele o guia, o canoeiro, o guerreiro, o caçador e pescador [...]" (FREYRE, 2005, p. 163).

ALGUNS TRAÇOS DA CULTURA INDÍGENA

Entre outras características apresentadas de influência indígena no povo brasileiro está o totemismo e possíveis superstições como o uso de amuletos da sorte. Como exemplo de tal afirmação, Freyre destaca o uso predominante da cor vermelha entre os povos do norte do Brasil. Na cultura indígena, pintar o corpo de vermelho protegia contra os maus espíritos.

Chegava-se inclusive a pintar os recém-nascidos com fins profiláticos, uma vez

que se acreditava que as doenças eram causadas por espíritos maus.

Pode-se citar também o uso de plantas medicinais como herança dos costumes indígenas para o tratamento de doenças. Limitou a influência, talvez, desse conhecimento profilático a relação estabelecida pelos padres e os curandeiros e pajés, adotando os primeiros uma política de intenso combate às figuras destes últimos.

Ainda quanto ao aspecto da miscigenação, o indígena é apresentado como um ser propenso a uniões exogâmicas, devido ser, de modo geral, também poligâmico. Por um lado, essa característica ajudou na difusão da colonização, uma vez que muitos colonos se uniram às índias. Para tanto, considere-se que, na maioria das vezes, era essa a única opção aos europeus. Por outro lado, a poligamia foi uma das características culturais mais combatidas pelos padres da Companhia de Jesus no Brasil.

A SEXUALIDADE DOS ÍNDIOS

A poligamia era comum entre os índios, que achavam natural essas relações, pelas quais os conquistadores portugueses não estavam acostumados, e se viram vislumbrados. Sob o aspecto da influência dos jesuítas no processo de integração/absorção/destruição da cultura indígena, podemos citar o esforço tremendo que os padres da Companhia fizeram para acabar com essa prática, também com a predominância de relações incestuosas, como retro citado, a insistência ao uso de roupas, e principalmente, o fim das práticas totêmicas e fetichistas. Os jesuítas tentaram, pois, inculcar hábitos e vestimentas europeus aos indígenas:

O vestuário imposto aos indígenas pelos missionários europeus vem afetar neles noções tradicionais de moral e higiene, difíceis de substituírem por novas. É assim que se observa a tendência, e muitos dos indivíduos de tribos acostumadas à nudez, para só se desfazerem da roupa europeia quando esta só falta largar de podre ou de suja Entretanto, são povos de um asseio corporal e até de uma moral sexual às vezes superior à daqueles que o pudor cristão faz cobrirem-se de pesadas vestes.

(FREYRE, 2005, p. 180-181).

Mas para os hábitos serem adquiridos surge um novo protagonista para vigiar se os novos hábitos estavam sendo executados.

A IMPORTÂNCIA DOS CURUMINS

Para essa transformação se tornar realidade, fez-se necessária uma prática efetiva de controle e vigilância. Para tanto, utilizou-se a figura dos pequenos índios, os curumins, para levar os costumes ensinados pelos padres para dentro das habitações indígenas. Assim, além da mulher, o pequeno índio também teve papel preponderante no processo de "civilização" do gentio.

Desses curumins, Freyre destaca a reminiscência dos jogos, das brincadeiras e das lendas. Dos medos de espíritos e bichos da floresta. Dessas lendas, destacam-se algumas como o curupira ou a caipora, bicho papão, etc., como se pode observar:

Outros traços de vida elementar, primitiva, subsistem na cultura brasileira. Além do medo, que já mencionamos, de bicho e de monstro, outros pavores, igualmente elementares, comum ao brasileiro, principalmente à criança, indicam estarmos próximos da floresta tropical como, talvez, nenhum povo moderno civilizado. (...) O brasileiro é por excelência o povo da crença no sobrenatural: em tudo o que nos rodeia sentimos o toque de influências estranhas; de vez em quando os jornais revelam casos de aparições, mal-assombrados, encantamentos. Daí o sucesso em nosso meio do alto e baixo espiritismo. (FREYRE, 2005, p. 212).

IMPERIALISMO PORTUGUÊS X COMUNISMO INDÍGENA

A relação dos portugueses com os índios no Brasil foi o que podemos chamar de mais branda do que o ocorrido nas colônias espanholas. Isso mais pela necessidade portuguesa de povoar o país e utilizá-los como escravos em plantações, onde a exploração do trabalho se diferenciava da exploração para o extrativismo preferido na colonização espanhol. O extermínio dos índios não se deu de forma tão brutal quanto o extermínio à espanhola. Ficou escondido na reviravolta cultural que sofreram os índios no Brasil. Seja pelas mãos dos senhores de engenho, ou pelos jesuítas, seus costumes foram sendo reduzidos, batiam de frente com os costumes europeus que tentava se implantar aqui, acarretando no extermínio da população e da cultura indígena. Era o choque do imperialismo português com o comunismo indígena.

OS JESUÍTAS

Os jesuítas foram os que melhor conseguiram estabelecer relações com os índios nessa época. Essas relações eram dificultadas pelo enorme número de tribos, costumes e idiomas presentes no Brasil naquela época. Para facilitar a comunicação o tupi-guarani foi o artifício utilizado para a unificação da identidade indígena pelos jesuítas.

A cultura indígena era muito rica. A parte religiosa dessa cultura era cheia de magia e ritos, que muitas vezes os padres não aceitavam e proibiam-nos. Mesmo quando catequizados, os índios não perderam alguns

de seus traços fundamentais. É o caso da relação de íntima religiosidade entre as pessoas e os santos. No folclore, muitas lendas indígenas persistem. A humanificação de animais, os cruzamentos entre estes, gerariam seres dotados de poderes extras que povoam as lendas animalistas indígenas. Entre os ritos, podemos incluir a passagem para a vida adulta, realizada no início da puberdade.

Com os portugueses vieram também às doenças. A mortalidade infantil cresceu vertiginosamente. A sífilis também. A higiene do índio também foi drasticamente reduzida, ou pelo menos convertida a padrões ultramarinos. Persiste até hoje o conhecimento médico indígena, dos chazinhos e das ervas milagrosas, chegando a ser considerado superior ao dos médicos lusos e dominadores da ciência. Foram várias as contribuições indígenas na cultura e colonização brasileira. Dentre elas podemos destacar a higiene e a dieta indígena, com peixes e frutas, que persistem até hoje.

Foram identificados vários críticos da obra de Freire entre eles Alfredo César Melo que em seu artigo "Saudosismo e crítica social em Casa grande & senzala: a articulação de uma política da memória e de uma utopia" diz que fazer uma revisão pragmática de Casa grande e Senzala é essencial para reformular termos polêmicos como "democracia racial", de modo que eles possam ter um novo entendimento, portanto:

Entender a democracia racial como uma representação do estado atual das relações sociais e raciais do Brasil seria encobrir todos os problemas que o racismo traz. No entanto, pensar a democracia racial como uma meta a ser alcançada poderia ter um efeito benéfico no combate ao racismo. A questão temporal aqui faz toda a diferença entre ideologia e utopia. Dizer que nossa sociedade não é racista hoje seria falsear uma realidade. Desejar que num futuro próximo a etnia não seja levada em conta é uma maneira de se engajar na luta contra uma realidade abjeta. A ideologia desmobiliza a crítica, enquanto a utopia fornece um foco para o combate ao racismo.

Guilhermo Giucci, em seu artigo "Especial Gilberto Freyre 110 anos - dando o que falar" diz que a primeira impressão sobre Casa-Grande & Senzala é a transgressão e que o movimento do autor em assuntos inteiramente novos, com documentação prodigiosa, seria apenas parte dessa ruptura. Giucci apresenta alguns críticos da obra Casa grande e senzala como o crítico carioca Agripino Grieco que assinalou a resenha, em 1934, que se tratava de História do Brasil. Agripino Grieco comenta que o livro dá a impressão de ter sido escrito às pressas, com repetições, pequenas incoerências, as erratas, a falta de índice de nomes e de assuntos. Mas destaca a excelente formação intelectual de Freyre e o lugar da experiência pessoal dele na construção do livro.

Guilhermo apresenta ainda o crítico Miguel Reale diz que as menções à linguagem de Casa-Grande & Senzala chamam particularmente a atenção, pois nas resenhas, admite-se que a linguagem "oral" e "vulgar" pode ser usada em obras de ficção, mas não em obras científicas. Diz ainda que os reparos à crueza de alguns termos, ao caráter pouco técnico, têm a ver com a superação de um sistema que distingue radicalmente ciência de ficção e que curiosamente, é no híbrido de literatura e sociologia, no humor e no prazer da leitura, que se encontra parte da riqueza da obra.

Assim, conclui que a obra Freyre apresenta pontos superados sobre o aspecto da miscigenação, merece ainda total respeito dos leitores leigos e críticos, uma vez que inova ao abordar o cotidiano numa análise histórico-antropológica e ao observar, pela primeira vez no Brasil, a miscigenação como um aspecto positivo da sociedade brasileira, embora se deva resguardar sob quais condições necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a história de nossos antepassados é algo de extrema importância devido o fato de atualmente muitos não saberem quais são suas origens, Casa-grande e Senzala foi publicada em um momento oportuno, pois, aguçou o desejo de muitos na época conhecerem a história de nosso País, o negro, o branco, o índio conviveram tão próximos, que foi impossível não se misturar, originando nos diferentes de qualquer outra nação. Apesar de ser bem claro que infelizmente esses três povos não puderam conviver de forma igualitária, tivemos conflitos, disputas, resistências e até muitas mortes, os escravos negros oriundos da África que tanto contribuíram em nossa cultura, religião e vida social, segundo Freyre essa miscigenação foi de grande importância para nossa formação como nação.

Gilberto Freyre, ao se fazer a pergunta quem é o povo brasileiro, conclui que seria impossível responder olhando somente para o presente, voltou ao ponto principal, à origem, onde tudo começou, pode perceber as particularidades de cada etnia, como viviam, como se socializavam, as relações sociais existentes. Contou nossa história de uma forma não heroica, visando não engrandecer feitos heroicos de poucos, mas, através de acontecimentos diários, do cotidiano do branco, negro e índio, fortalece a visão já conhecida pela maioria da população, de uma escala de poder existente na época, que até hoje trazemos as marcas de uma dominação oriunda não somente da casa grande, mais que vem sendo fortalecida há séculos por pessoas

que detém o poder, realmente no nosso ponto de vista muita coisa não mudou, foram repaginadas no Brasil, com processo de dominação, trazemos conosco hoje as marcas históricas e culturais de um povo forte, que ainda luta por direitos iguais, que acredita que poderemos conviver respeitosamente independente de sermos descendentes de negro, índio ou branco.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, Sergio Paulo. Existe o mundo que o português criou? In: Terra roxa e outras terras - Revista de Estudos Literários. v. 1, 2002, p. 24-31. ISSN 1678-2054 Disponível em: http:/ / www.uel.br/ cch/ pos/ letras/ terraroxa. Acesso em: 27 de Jun de 2015

ARAUJO, Ricardo Benzaquen. Guerra e paz : Casa-Grande & Senzala e a obra Gilberto Freyre nos anos 30. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

FREYRE, Gilberto. Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 50. ed. revista. São Paulo: Global, 2005.

GIUCCI, Guilermo. Especial Gilberto Freyre 110 anos- Dando o que falar. Disponível em: http://www.revistadehistoria.com.br. Acesso em: 27 de Jun de 2015

HALL, Stuart. Identidades Culturais na Pós-Modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MELO, Alfredo César. Saudosismo e crítica social em Casa grande & senzala: a articulação de uma política da memória e de uma utopia. v. 23, n. 67. São Paulo: vozes do nordeste, 2009. Disponível em: http:// www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 27 de jun de 2015.

A HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ELISABETH APARECIDA DA SILVA

RESUMO

Por meio deste trabalho pretendemos mostrar o percurso histórico que a arte teve na educação, como surgiu o conceito de Arte, e a desconstrução do conceito, como foi todo o processo dessa descoberta, e juntamente, como era a Educação antes e depois dos novos parâmetros curriculares. O objetivo deste trabalho é conhecer o percurso histórico do ensino de artes numa perspectiva política, social e educacional. Arte e educação são temas de muitos debates. Portanto, o problema que motivou a realização do tema deste trabalho se deve a: Será que o ensino de artes evoluiu ao longo dos anos? Os professores se adequaram aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de artes? Que concepções pautaram e pautam a educação em Artes? Para que estas questões pudessem ser respondidas, buscouse por meio da pesquisa bibliográfica, conhecer e refletir sobre o assunto. Para tanto, pretende-se fazer uma síntese do estudo atualizado em relação à arte e educação, na esperança de gerar uma reflexão dos acontecimentos históricos e sobre a real situação vigente nas escolas. Queremos ressaltar que nos baseamos em autores renomados no assunto como, Argan, Barbosa, Ferraz, entre outros.

Palavras-Chave: Arte; Educação; História; Mudanças.

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema "A História da Arte na Educação: Mudanças Ocorridas ao Longo dos Anos" surgiu com a necessidade de conhecer o caminho histórico que houve na educação no decorrer dos anos até os dias atuais, e se de fato essas mudanças são positivas para os estudantes.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é pesquisar o percurso histórico da Arte na Educação e como tal disciplina é importante e pode contribuir no desenvolvimento geral dos estudantes.

Arte na educação é tema para vários diálogos. Devido às transformações que vêem ocorrendo no mundo, às mudanças no ensino de Arte ocorreram da mesma forma. Ou seja, o professor deve estar aberto a ter um modelo pedagógico atual e muitas vezes se utilizar de recursos tecnológicos, buscando assim contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. Pois a história da Arte no país nos mostra que:

"Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos." (Brasil, 1997, p. 22)

Nesse modelo o educador era o centro do conhecimento e o aluno era ouvinte e reprodutor de algumas obras.

Com as novas leis da educação como os PCN's, RCNEI's e LDB, a visão tradicionalista fica no esquecimento, o aluno passa então a participar do processo de ensino e aprendizagem. Nesse momento, entram em moda os métodos ativos.

(Zagonel, 2008, p. 51)

Através da articulação do fazer artístico, da apreciação e da reflexão se dá o desenvolvimento do seu aprendizado tanto prático, quanto reflexivo.

Ainda nessa linha de pensamento, podemos dizer que o propósito da arte no currículo da educação infantil é estimular as crianças a explorarem meios artísticos e proporcionar um meio para expressão criativa de cada criança.

Afinal, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem ser acomodadas pelas leituras simbólicas através da relação que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura.

Com essa perspectiva em mente, buscaremos conhecer mais sobre esse assunto nos capítulos que seguem. Buscaremos ainda conhecer essa história da arte e como ela pode servir de subsídio para melhorar a educação nos dias atuais, buscou-se por meio da pesquisa bibliográfica, desenvolver o tema utilizando-se de autores renomados no assunto.

2. DESENVOLVIMENTO

HISTÓRIA DA ARTE NA EDUÇÃO BRASILEIRA

A trajetória da arte na educação passou por um longo processo até que a arte se tornasse acessível a todos. No passado, apenas famílias de classe sócio- econômica alta, tinham acesso à cultura e à arte, através de visitas a teatros e a museus. Um grupo de educadores norte-americanos, em uma criação ideológica, começou a dedicar-se para que essa elitização da arte sofresse mudança, de modo a provocar uma ruptura nessa situação social.

Sabemos que o conceito de arte foi se expandindo com o passar dos anos, o qual acompanhou o desenvolvimento dos ho-

mens e da sociedade. De tal modo, hoje temos uma infinidade de modalidades artísticas expressas por diversas linguagens (visual, auditiva, tátil, dentre outros).

A educação por meio da arte chegou ao Brasil, a partir das ideias do inglês Hebert Read em 1948 levando à recuperação da valorização da arte infantil e à concepção da arte baseada na expressão e nas liberdades criadoras. Mesmo sendo difundida no Brasil uma educação por meio da arte ela era simplesmente uma atividade educativa.

Em nossa história recente, em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.5692, a arte era incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, na época foi um grande avanço para formação do indivíduo. Não havia muitos professores habilitados na disciplina devido a opressão existente durante o Regime Militar e com isso, as disciplinas como filosofia e arte foram retiradas do currículo. Então os professores de outras disciplinas também aplicavam, ambos sem o domínio para aplicar várias linguagens incluídas na época (Artes Plásticas, Educação musical, Artes Cênicas).

Durante o período referido não existia licenciatura em arte. Para que pudesse ministrar aulas de arte nas escolas até a 5ª série, a pessoa deveria possuir apenas o segundo grau completo e formação em algum curso de desenho ou geometria. Já em 1973, foram criados os cursos de graduação de arte-educação. Com esta formação o professor estava apto a ministrar aulas em todo o território nacional brasileiro.

Houve um grande conflito sobre a disciplina na década de 1970 a 1980 neste período surgiram vários cursos mais técnicos, sem bases conceituais. As aulas de artes iniciam somente no fundamental II. O professor direcionava os alunos a copiar sempre desenhos dirigidos e iguais para toda turma e trabalhava muito tecnicamente geometria, sem que o aluno tenha condições de escolher e expor suas ideias, na música e teatro trabalhava em datas comemorativas como por exemplo: as festas juninas, natal, etc.

A partir dos anos 80 os professores da disciplina de artes se sentiram isolados sem reconhecimento e importância na escola, então resolveram se unir para rever as ideias de Arte-educação. O movimento cresceu de forma que todo o País se uniu através de eventos e encontros de educadores em universidades, associações em entidades e públicas e particulares. Em 1988, houve a promulgação, aonde se iniciam as discussões sobre a Lei de diretrizes e bases da Educação nacional, que seria sancionada apenas em apenas em 20 de dezembro de 1996.

Passando assim a ser uma disciplina a partir da seguinte lei:

"A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9394/96 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade da arte na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)." (FERRAZ e FUSSARI, 2001, p.21).

Seguindo os acontecimentos históricos, a abordagem triangular surgiu nos anos 80, durante o período de construção histórico da arte, sendo inspirada nos conceitos utilizados nas escolas Aire Libre no México. Essa abordagem trouxe mudanças no ensino da arte, aonde o aluno hoje tem três abordagens em arte: o fazer artístico, a análise de obras artísticas e a história da arte.

Essa metodologia foi fundida e orientada por Anna Mae Barbosa, educadora de renome no assunto e vem com uma proposta pedagógica de integrar os conhecimentos em artes, fazendo com que o aluno possa realizar um trabalho artístico, analisar obras, de artes e conhecer a história da arte. BARBOSA (2003, p.51)

Anna Mae Barbosa possui presença marcante no ensino atual do Brasil. Sua politização teve início em 1980, na Semana de Arte e Ensino (15 a 19 de setembro de 1980) na Universidade de São Paulo, reunindo 2.700 arte-educadores de todo o país.

Foi em eventos como esse que nasceu a necessidade de um trabalho criativo que propiciasse discussões com os políticos locais e que regionalizasse os procedimentos que fizessem referência à diversidade cultural do país. A AESP (Associação de Arte-Educadores de São Paulo) em março de 1982, foi reconhecida como a primeira associação estadual de educadores de arte.

Anna Mãe Barbosa foi uma importante figura na história da Educação da Arte, tendo contribuído com a inclusão dessa disciplina no currículo escolar e participado das mudanças ocorridas ao longo dos anos.

Anna compara como era antigamente, quando só quem tinha acesso à arte eram os membros de famílias ricas e que agora, depois de muitos anos, essa disciplina integra o currículo escolar e faz-se acessível a todos. Traz, também, dicas, dizendo que o professor, precisa valorizar e incentivar seus alunos a desenvolverem sua criatividade.

A leitura da obra de arte ganhou espaço no ensino de arte no Brasil ao longo da década de 1990, conforme destaca Buoro:

A leitura da imagem do artista nas aulas de arte do ensino formal ganhou corpo e cresceu em importância no contexto do ensino de arte no Brasil e cresceu em importância ao longo da década [de 1990]. Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que uma das propostas de aulas mais frequentemente realizadas por educadores em artes visuais constitui-se na assim denominada "releitura

da obra de Arte", entendida por muitos como uma cópia elaborada pelos alunos com base na imagem que lhes é oferecida. Se realizada dentro desse modelo, pouco ou nada acrescenta ao conhecimento da construção de imagem produzida pelo artista. (2003, p. 21)

Atualmente, mesmo com o trabalho que artistas e intelectuais fazem para valorizar a arte e o lúdico nas escolas, podemos verificar que ocorre o contrário em grande maioria das instituições, pois a arte está sendo desvalorizados e colocados apenas como "momento de descontração" das outras disciplinas, que são consideradas mais importantes, ou ainda recurso para enfeitarem datas comemorativas.

Além disso, ainda existem professores que intervém no processo de construção do aluno, tentando impor suas "técnicas" ou o que acha correto, desestimulando assim, os alunos e impedindo que desenvolvam seu próprio estilo.

No entanto, o propósito da educação existente nos dias atuais, é deixar a criança ou o aluno se expressar livremente, pois através do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem ser acomodadas pelas leituras simbólicas através da relação que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura.

Ao invés de impor técnicas ou o que acham certo, é fundamental o incentivo, tanto da família como da escola, oferecendo-lhe repertório suficiente para que a criança possa ampliar seus conhecimentos e suas ações. Os pais e os professores devem ficar atentos para deixar a criança se expressar livremente, evitar comentários negativos e não devem apressá-la para que saia da fase das [1]garatujas, pois essas manifestações são importantes para o seu desenvolvimento e ações futuras.

MÉTODOS ESCOLARES CONTEMPORÂNIOS NO ENSINO DE ARTE

Para Anna Regina Smith de Vasconcellos, mais conhecida como Annarrê Smith (1991), escultora e expositora em renomados espaços culturais, não basta apenas dizer que a arte deve ser estudada como assunto integrante do currículo escolar, o compromisso com a qualidade no ensino de arte e a excelência na educação é considerado fundamental.

O autor justifica a prioridade de um ensino de arte com aprendizado sequencial, a fim de preparar o aluno para engajar-se no mundo artístico-estético, ou seja, é importante que os professores busquem preparar cidadãos críticos, que sejam capazes de criar outras verdades.

O que é ser professor de arte? É atuar na sala de aula como um verdadeiro educador, que procure desenvolver atividades que envolvam conteúdos que fazem parte da realidade dos alunos, e além de tudo que visem atingir os objetivos dos mesmos. O professor deve conhecer as possíveis leituras de seus alunos para que possa compreender as suas releituras e avaliar suas propostas em arte.

Não podemos falar em arte sem ressaltar Ana Mae Barbosa, que foi uma importante figura na história da Educação da Arte, tendo contribuído com a inclusão dessa disciplina no currículo escolar e participado das mudanças ocorridas ao longo dos anos.

A autora Ana Mae Barbosa (1975) relata que a educação artística em 1971 poderia influenciar as pessoas, tornando-as seres pensantes e críticos, uma vez que, devido à grade curricular vigente durante o Regime Militar, as disciplinas como filosofia e arte foram retiradas do currículo.

Barbosa (1995) comenta em sua obra Teoria e Prática da Educação Artística que a arte além de desenvolver a criatividade, percepção, imaginação, tem como pressuposto organizar os sentimentos das crianças de uma forma que possibilite não apenas o fazer artístico, mas também o contato com obra de arte adulta, permitindo interpretações das imagens.

A arte não é apenas o básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor do trabalho do ser humano.

Arte é cognição, o ensino realizado através da arte utiliza-se de todos os processos envolvidos na cognição. A arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas.

Ou seja, o professor precisa valorizar e incentivar seus alunos a desenvolver sua criatividade e não apenas ser um mero expectador ou reprodutor de obras de arte.

Segundo a renomada educadora Ana Mae Barbosa (2003), o professor de artes precisa sempre estar se atualizando. Afirma ainda que o professor que se atualiza é considerado capaz, pois aquele que não busca algo novo será apenas um repetidor de formas e apostilas. Percebe-se então a grande necessidade de estar se informando, pois assim terá mais firmeza no assunto que está desenvolvendo e será mais fácil o trabalho dentro da sala de aula.

Sendo assim, o educador de arte é considerado um dos responsáveis pelo su-

cesso do processo transformador de levar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberem prático e teórico em arte. O trabalho do educador é também o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos. A criança passa constantemente por um processo de assimilação de tudo aquilo que faz parte de seu meio ambiente; cabe ao professor de arte saber como lidar com essas situações, auxiliando no desenvolvimento de todas essas assimilações obtidas pelos alunos.

O professor de arte deve rever sua prática em sala de aula, passar a observar melhor como vem ensinando e trabalhando arte com seus alunos. Fazer uma autoreflexão de sua prática pedagógica e buscar assumir suas responsabilidades como professor de arte para que, por meio de suas atividades desenvolvidas com os alunos, atinja o ensino-aprendizagem. Além de ser importante que ele traduza seus saberes em situações didáticas que consigam despertar nos alunos a vontade de aprender.

Pesquisas recentes têm mostrado um questionamento sobre as maneiras tradicionais de se aprender e ensinar arte. O que mais acontece nessas aulas é a preocupação do professor em apenas expor os conteúdos, sem deixar espaço para os alunos participarem criando e colocando suas próprias ideias, cujo professor é considerado o dono da verdade.

Portanto, vê-se que a área da educação em arte está passando por um processo de grandes transformações, sofrendo mudanças radicais em seu ensino, ocorrendo um deslocamento no foco de atenção da educação tradicional, alterações que estão tentando mudar o rumo de alguns conceitos que se dá à arte.

Seguindo o ensino tradicional alguns professores aplicam em suas aulas, atividades que têm como finalidade a repetição, exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral.

Além disso, os conteúdos são considerados verdades absolutas, o professor é considerado o responsável pela transmissão de conteúdos que devem ser absorvidos pelos alunos sem nenhum tipo de questionamento (ensino que permanece até hoje em algumas instituições).

Em nosso sistema educacional, há maior ênfase sobre a aprendizagem da informação dos fatos. Em grande escala, a aprovação ou reprovação num exame ou curso, a passagem de ano ou mesmo a permanência na escola dependem do domínio ou da memorização de certos fragmentos de informação os quais já são conhecidos do professor.

De acordo com a visão da pedagogia nova, a aula de arte deve se voltar mais à proporcionar maneiras metodológicas; ou seja, que busque trazer para a sala aulas diferentes que realmente prendam a atenção dos alunos, para que assim sejam capazes e possam desenvolver-se individualmente. Afirmar que a arte tem um amplo conceito como atividade criativa, implica em que o aluno deverá receber todas as estimulações possíveis para expressar-se em artes, sendo trabalhados diferentes métodos e atividades motivadoras, centradas nos interesses dele próprio.

O ensino ministrado nas escolas deve isolar a aprendizagem centrada apenas nas informações de fatos, na busca da memorização e da repetição, o que leva a ver o professor como o dono da verdade, e passar a valorizar os aspectos humanos e começar a se preocupar a preparar cidadãos aptos a atuar na sociedade.

Um ensino que visa apenas o acúmulo de conhecimentos ou a repetição de conceitos do passado é fragmentado, ensino esse que não atinge o desenvolvimento do ser humano. Esse ensino apenas atenderá à classe dominante a fim de preparar mão de obra para a sociedade industrial.

Alguns professores trabalham artes sem nenhum compromisso e conhecimento sobre a mesma. Supõe-se que esse motivo leva a ocorrer à desvalorização da arte. Quando desenvolvida com maior seriedade, passa-se a considerá-la indispensável no espaço escolar.

Conclui-se que seja muito importante que os professores de arte possuam conhecimento de toda a potencialidade da arte no desenvolvimento do ser humano, acreditando que poderá atuar como agente transformador com seus alunos, caso contrário, continuam sendo vistos como professores dispensáveis.

Dessa forma acredita-se que a arte é um fator essencial para que ocorra o desenvolvimento pleno do ser humano, desde o desenvolvimento do pensamento lógico até o ato de ir além do que sua realidade lhe permite.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da nossa pesquisa, pudemos concluir que o ensino de artes em nosso país sofreu grandes e significativas mudanças ao longo dos anos. No passado, apenas famílias de classe sócio- econômica alta, tinham acesso à cultura e à arte, através de visitas a teatros e a museus.

Ficamos sabendo que o conceito de arte foi se expandindo com o passar dos anos de tal modo, que hoje temos uma infinidade de modalidades artísticas expressas por diversas linguagens (visual, auditiva, tátil, dentre outros).

Vimos ainda que a arte educadora Anna Mae Barbosa foi uma importante figura na história da Educação da Arte em nosso país, trazendo consigo uma visão inovadora e eficaz no ensino de artes.

Aprendemos ainda que materiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Artes) e o Referencial curricular nacional para educação infantil (RCN`s), entre outros, facilitam a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor em sala de aula, ou seja, melhora sua metodologia e didática.

Com isso, as aulas tornam-se mais eficazes e interessantes. Transforma o aluno não mais em um mero espectador e sim, em alguém que interage com a Arte em todas as suas manifestações, pois vivenciam todas elas.

A pesquisa proporcionou uma reflexão e análise do trabalho pedagógico em Artes/ teatro na Educação em geral do país. A arte na educação infantil tem grande importância no desenvolvimento da criança, e que esta possui a oportunidade de aprender num formato de várias linguagens, como a música e as artes visuais. Atividades diversificadas proporcionam mais oportunidades de aprendizagem, se comparadas às atividades feitas em cópias, uma vez que suas habilidades possam desenvolver-se em processo de apreensão da matéria.

Com essa pesquisa pude conhecer e fundamentar ainda mais o significado de arte, no sentido de desmistificar a ideia de que a arte é limitada apenas ao campo artístico, mas que também abrange outras áreas da vida humana.

Através de muitas atividades, estimulando a cultura em seu mundo, na música, a criança experimenta a aprendizagem vivenciando as múltiplas linguagens quando ouvem e imitam sons de animais, quer seja vocalmente ou através de um instrumento, quando veem os animais na história e, posteriormente, movimentam-se como ele.

No reconhecimento desses animais, seja na modelagem do desenho na pintura, as atividades de arte podem estimular também os sentidos: o olfato e o paladar através de obras de arte comestíveis, como por exemplo, fazer um arco-íris com cereais coloridos ou mesmo usar tintas comestíveis para as crianças pequenas.

Além do mais, as experiências que integram vários sentidos simultaneamente são responsáveis por impressões duradouras e com maior retenção do aprendizado e o gosto em descobrir novas possibilidades nas linguagens expressivas leva as crianças a novas aventuras, como a mistura de tintas, o rasgar e o amassar de papéis de diferentes texturas, fazer tintas com componentes da natureza como barro, folhas verdes e flores, esculturas no tanque de areia e tantas outras descobertas e possibilidades que a arte permite realizar.

A criança, ao entrar em contato com a arte em sua vivência escolar e familiar, terá um bom desenvolvimento em outras disciplinas tais como: oralidade, escrita, matemática, socialização, conhecimento do próprio corpo e do colega. Nos desenhos as crianças expressam sua criatividade, utilizando os materiais que têm em sua disposição, criam, imaginam e falam sobre o que desenharam contando uma história.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES- Arte retórica e arte poética. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

ARGAN, Giulio Carlo- Arte moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BARBOSA, Anna Mae Bastos- Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____, Anna Mae Bastos- Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: 1982

_____, Anna Mae- A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1994

_____, A. (1995). Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. Comunicação & Educação.

_____, Anna. Mae. Dilemas da Arte/ Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: Ana Mae Barbosa (org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias Internacionais. Org.. São Paulo: Cortez, 2005, p. 98-112.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB n.º 9.394/96.

CAMARGO, L. (org.) Arte-Educação: da Pré Escola à Universidade. São Paulo: Nobel, 1989.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Por que arte-educação? 6. Ed. Campinas: Papirus, 1991.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e.

Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMONAD, Max- Arte-educação: conflitos/acertos. São Paulo: 1988. Cortéz, 1989.

MARZULLO, Eliane- Musicalização nas Escolas, vol.2, Ed. Vozes, 2011

NICOLE , Jean dot - Explorando o universo da música, Ed. Scipione, 1997

REDE GLOBO; Entrevista a Anna Mae Barbosa, 2012.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM BUSCA DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

EMERSON TOLINTINO

RESUMO

Preocupados com o futuro das escolas da rede pública de ensino e com a situação de seus professores, este artigo aborda a temática sobre o papel do professor na prática pedagógica em busca da educação de qualidade, discutimos como as transformações da sociedade colocam a relevância em redefinir o sentido da escola e garantir-lhe as condições para o desenvolvimento de uma educação com qualidade. Diante disso fica a pergunta que infere uma reflexão crítica: como a prática docente afeta a qualidade do ensino? Para tanto, o principal objetivo desse estudo é compreender a ação efetiva da prática pedagógica na escola que busca a melhoria do aprendizado dos alunos de forma a analisar criticamente as ações das políticas públicas, permitindo que novas ações sejam efetivadas direcionando o processo de ensino e aprendizagem. O presente trabalho está sendo realizado a partir de uma metodologia bibliográfica, traçada a partir da leitura e reflexão de livros e artigos de autores que debatem sobre o referido tema. Dessa forma, conclui-se que os professores, na sua prática educativa, assumem que são os professores mediadores da aprendizagem, encarnando formas de mediação que contribuem na formação continuada para mudanças positivas no processo de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Mediação. Qualidade. Formação Continuada.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que a escola é o espaço onde acontecem as intervenções pedagógicas e o professor é o mediador da formação do aluno, é necessário estabelecer um diálogo entre essas partes visando adequar o conhecimento transmitido no ambiente escolar à prática social. O professor precisa estar comprometido com a disseminação do conhecimento, mas é necessário manter o foco na pesquisa, socializando suas buscas e experiências na prática educativa para melhorar a qualidade do ensino.

Para redefinir o significado de uma escola e garantir que ela tenha a qualidade esperada pelos alunos, pais e sociedade, é preciso melhor investimento na formação dos professores e nas condições em que é realizada. Ou seja, é preciso considerar que isso só será prioritário se a sociedade como um todo enxergar tal contexto como uma maneira de melhoria da qualidade de vida e criar um modo mais coeso de relações sociais.

Dessa forma, este artigo justifica-se pela percepção de que há a necessidade de maiores investimentos em políticas para a melhoria na formação de docentes e as condições em que eles podem seguir suas carreiras. Para nós, esses dois aspectos são muito claros e influenciam diretamente a qualidade da educação e precisam ser entendidos como dimensões do desenvolvimento profissional do professor, pois o professor representa um papel essencial para possibilitar transformações no universo escolar.

Com base nessas inquietações, buscando algumas respostas que possam esclarecer nossas dúvidas e ajudar a melhorar a prática docente, há interesse em aprofundar as questões voltadas para compreender como a prática docente afeta a qualidade do ensino?

Os professores precisam entender o que ensinam e as últimas descobertas da ciência cognitiva, representadas hoje pela neurociência. A vertente pedagógica se envolve por métodos, técnicas e procedimentos de ensino. Por fim, a formação continuada docente é inerente da dimensão pessoal e, por meio de atividades, reflete profundamente sobre as crendices, valores e ações que transpõem suas práticas docentes.

Nesse sentido, não podemos negar o impacto da formação de professores em sua prática escolar e em sua compreensão e visão de educação. Acreditamos que no contexto de mudanças dramáticas e novas sugestões na gestão escolar, os docentes precisam estar aptos para atuar de forma positiva, crítica e consciente para alcançar a desejada qualidade de ensino.

Para tanto, o principal objetivo desse estudo é compreender a ação efetiva da prática pedagógica na escola que busca a melhoria do aprendizado dos alunos de forma a analisar criticamente as ações das políticas públicas, permitindo que novas ações sejam efetivadas direcionando o processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho busca também levantar quais concepções os professores têm na prática educativa e como essas ideias são desenvolvidas no cotidiano escolar. Além disso, procura ressaltar o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem e suas responsabilidades como um mediador da ação educativa desenvolvida para proporcionar um ensino de qualidade. Por fim, busca promover uma reflexão acerca da formação continuada docente identificando as dificuldades vivenciadas pelos educadores e buscando vencer os desafios a partir desses conceitos.

Contudo, para fundamentar este es-

tudo, este artigo utiliza uma pesquisa aplicada, de metodologia bibliográfica de caráter descritiva, baseada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites, bem como pesquisa de grandes autores referente a este tema de forma qualitativa.

Diante disse, este artigo procura mostrar em que medida os professores, na sua prática educativa, assumem que são os professores mediadores da aprendizagem, encarnando formas de mediação que contribuem na formação continuada para mudanças positivas no processo de desenvolvimento humano.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Essa fundamentação teórica aborda primeiramente algumas concepções acerca da importância do trabalho docente. Em seguida, discorre sobre o professor como mediador da aprendizagem. Aborda também a importância da Formação Continuada para os educadores. E, por fim, as Considerações Finais, onde retoma as questões e objetivos do trabalho, apresenta um resumo das principais contribuições da pesquisa e mostra as recomendações para novos estudos.

2.1 Algumas concepções acerca da importância do trabalho docente

Atualmente as escolas buscam se tornar um espaço de ruptura, transformação e construção de uma sociedade verdadeiramente democrática devendo, primeiramente, iniciar seu trabalho, a partir da prática docente.

Diante dos desafios trazidos pela realidade, é necessário que os professores priorizem e dominem todas as dimensões do conteúdo, para tanto, após formular seus próprios planos de trabalho docente, devem ser colocados em prática e implementados com frequência, adaptando-o ao conteúdo sugerido, objetivos, métodos, critérios de avaliação e tornando-o uma ferramenta de conhecimento e clareza na prática docente.

É importante notar que a prática docente em sala de aula não é apenas fruto de conhecimentos adquiridos por meio da formação, mas também fruto de trajetórias de vida e conhecimentos da vivência. Portanto, o papel primordial do alfabetizador no programa é garantir que as crianças possam interagir por meio do texto escrito em diferentes situações.

Segundo Libâneo (1994, p. 88) o trabalho docente é uma atividade que unifica o binômio ensino-aprendizagem. Através do processo de transferência e assimilação ativa do conhecimento, cumpre-se a tarefa de mediar a relação cognitiva entre alunos e objetos de aprendizagem.

Dessa forma, percebemos a inter-relação entre as duas partes do processo de ensino – transmissão e assimilação ativa – que pressupõe a relação entre o conteúdo sistemático trazido pelo professor e a vivência sociocultural infantil e o confronto de seus poderes cognitivos entre eles, mediante da situação de aprendizagem escolar, através da orientação dos professores.

A prática da ação-reflexão-ação possibilita aos professores buscar formas de mobilizar o processo de ensino-aprendizagem. Os professores são, de modo geral, pessoas que mostram confiança em seus alunos de que a educação é o foco da mudança.

Portanto, ser professor é um trabalho que exige amor e habilidade, e para Paulo Freire "não há educação sem amor", então ensinar precisa ser bom para os alunos, no entanto não significa que deva ser. Freire (1996) argumenta que o que não pode acontecer é que a emoção interfira no dever moral do professor, e que não pode dar condições para avaliar o trabalho escolar de um ou outro aluno simplesmente porque ele gosta dele.

O conhecimento de políticas públicas, história educacional, pesquisa educacional, teoria pedagógica e conceitos pedagógicos são elementos muito importantes para qualquer educador que queira ver resultados positivos de seu trabalho. É evidente que uma das metas das Política Públicas Educacionais é tentar organizar o ensino e a aprendizagem com comprometimento, eficiência e poder para alcançar resultados.

Assim, conforme esclarece Libâneo (1994), a função principal do ensino é assegurar o método de transmissão e apropriação do tópico do conhecimento nas escolas, e no processo de desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos, para que os professores planejem, orientem e direcionem o processo de ensino para estimular e incentivar as tarefas de aprendizagem das crianças.

Freire (1996 p.39) relata que: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Dessa forma, pode-se analisar que o sistema educacional brasileiro tem enfrentado um momento delicado de total desconfiança.

Se todos perceberem a importância do seu trabalho, nunca deixarão de trabalhar, mesmo que todos os envolvidos não o façam direito e ignorem seu papel como participante do processo porque, como colaborador, o compromisso requer apenas vontade e iniciativa.

Libâneo (1994) compreende que a aprendizagem escolar está diretamente ligada ao meio social, o que limita não apenas as condições de vida das crianças, mas também sua relação com a escola e a aprendizagem, seu conhecimento e compreensão do assun-

to. A consolidação do conhecimento depende do que significa para crianças e adolescentes ter experiências sociais em casa, nos ambientes sociais e no trabalho.

A qualidade do que é ensinado torna-se muito importante nesse contexto, pois, os professores que antes priorizavam a "aprendizagem" como conteúdo memorizado de sua avaliação final, agora começam a ver essa relação ensino-aprendizagem como um momento de descoberta, busca e vivência para que os sujeitos nela inseridos estejam preparados para a vida.

Nesse sentido deve-se considerar a experiência social acumulada por cada aluno e sua origem social para, a partir daí, construir um ambiente escolar acolhedor, onde os alunos se sintam parte do contexto e estejam abertos a novos saberes. Diante disso, cabe ao educador mediar o conhecimento acumulado historicamente, bem como o conhecimento atual, dando aos alunos a capacidade de reafirmar o conhecimento e expressar a compreensão da prática ao final do processo o bem detalhado para os docentes.

2.2 O professor como mediador da aprendizagem

O professor deve executar o papel de facilitador e mediador do conhecimento, desde que seja participante ativo na aprendizagem dos alunos, proporcionando a aprendizagem com ele como sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Vygotsky (2007), a mediação é a ação de um mediador que fornece conhecimento e, a partir da interação, o aprendizado possibilita formas de pensamento complexas. No contexto de educação, os professores precisam se tornar mediadores do método de ensino e aprendizagem, configurando-o em suas interações com os alunos para promover disciplinas ativas no segmento de aprendizagem, e não somente disciplinas.

Enfatizando o desenvolvimento cognitivo infantil, destacamos a relevância do professor como mediador e motivador do processo, diante disso, a reflexão pressupõe que a aprendizagem só pode ocorrer quando há um relacionamento de cumplicidade e confiança entre as crianças e o professor, alcançada através de mediação e incentivos.

Deste ponto de vista, o professor desempenha um papel importante, não só na transmissão das informações, mas, sobretudo, numa situação bem desenhada que permite ao sujeito olhar no que já sabe para revelar o que não sabe, igualmente relevante é a interação que ocorre entre alunos e professores.

Segundo Menezes (2011, p.82), além do conhecimento e da competência, o bom ensino exige certo nível de responsabilidade e engajamento emocional.

Os professores devem ter o discernimento para valorizar os outros, é importante valorizar o conhecimento que os alunos têm e valorizar suas experiências vividas. O diálogo deve aparecer nas aulas constantemente e o professor deve utilizar uma linguagem mais acessível e simplificada.

Assim, podemos perceber a relevância dos docentes na sua formação e no desenvolvimento dos alunos. Como mediadores, os professores dão aos alunos a oportunidade de construir seu próprio conhecimento de forma autônoma de maneira a compreender a realidade social em que estão inseridos.

Oliveira (2002, p.33) reitera que o processo de mediação, através de ferramentas e símbolos, é a base para o desenvolvimento de funções mentais de nível superior que distinguem humanos de outros animais. A mediação é o processo necessário para tornar possível a atividade mental voluntária, intencional e autocontrolada.

Mesmo quando o mediador se retira e dá lugar ao aprendiz, para que este caminhe da maneira que lhe aprouver para alcançar o proposto, mesmo não sabendo qual o caminho certo, já houve mediação. Assim, os professores são incentivadores e mediadores da positividade do aluno, e a positividade é um aspecto essencial da vida nesta fase.

Contudo, a prática da ação-reflexão-ação possibilita aos professores buscar métodos para o sucesso no processo educacional. E assim, por meio dessas mediações, interações e intervenções, a criança amadurece, compreende as coisas e dá sentido à sua existência.

Vygotsky (2007) entende a mediação como um ato cultural no ato de aprender e contribui para o referencial marxista e a crítica da naturalização do desenvolvimento em direção ao funcionamento superior; em Vygotsky, a mediação constitui um elo, um signo, atividade e consciência estão socialmente relacionados.

Deve ficar claro que a importância deste tópico sobre como a mediação e a motivação podem ser aplicadas na prática para alcançar uma aprendizagem significativa abre caminho para uma discussão sobre o que as pessoas querem buscar e o que caracteriza uma educação de qualidade.

Com isso, o papel do educador permeia a sala de aula, onde o professor ensina o mundo, pensa a cultura dos alunos, orienta-os através de dúvidas e inquietações a todo momento, e não deixa uma lacuna entre professor e aluno.

Dessa forma, os professores percebem e executam ações por meio do contato, interação e comunicação. O modo mais posi-

tivo de obter conhecimento é por intermédio da mediação, estimulando o motor, pensando que a mediação produz desenvolvimento e, portanto, conhecimento.

2.3 A importância da formação continuada para os educadores

No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. No entanto, a formação continuada de professores vem sendo discutida desde 1970, principalmente sobre suas ações para descobrir mais saberes para a estruturação da sala de aula.

Imbernón (2005, p.7) compreende que a profissão docente precisa deixar o conceito predominante do século XIX, de que o conhecimento acadêmico só era transmitido de onde realmente provinha, e que se tornou completamente ultrapassado para a formação democrática dos futuros cidadãos em sua sociedade: pluralista, participativa, integradora, solidária [...].

Pimenta (2006, p. 36) salienta que a responsabilidade colocada no professor se baseia na valorização do seu saber, do seu sentimento, das suas convicções e seus valores como fatores importantes para compreender o seu papel, não apenas na sala de aula, pois os professores não se restringem a executar seus currículos e transmitir conteúdos a seus alunos, mas também o que elaboram, definem e reinterpretam.

Em suma, a formação do professor e a sua prática criticamente, faz-se necessário a compreensão e orientações do processo de formação. Seguindo os achados de Pimenta (2006, p.7) diante dessa problemática, faz-se necessário refletir, aprofundar, analisar investigar e criticar a profundidade de uma perspectiva teórica para a formação docente na contemporaneidade brasileira.

As mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio. (BRASIL, 2000, p.5).

Na formação docente as políticas educacionais ganharam grande força e maior visibilidade nas últimas décadas em decorrência da concepção de que representam uma ação importantíssima para a melhoria da educação básica.

Contudo, se consolidam a partir da formação de um plano nacional para a educação que se fortalece com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a qual define que a União necessitaria, no prazo de um ano, a partir da promulgação, enviar ao Congresso Nacional o Plano Nacional da Educação, estabelecendo as diretrizes e metas da educação para os próximos dez anos (Lei 9.394/90).

De acordo com Imbernón (2005), a formação de professores deve estar vinculada às tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e melhoria das instituições de ensino, abordando problemas gerais e específicos relacionados ao ensino.

Nessa perspectiva, Freire (1996) considera que:

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para nela, iluminar o que se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente. O primeiro ponto a ser afirmado com relação aos grupos de formação na perspectiva progressista em que me situo é que eles não produzem sem a necessária existência de uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente. (FREIRE, 1996, p. 74-75).

A formação continuada também acontece de forma dinâmica, dando aos professores a oportunidade de reter novos conhecimentos. Esse conhecimento é construído coletivamente e é um processo constante durante toda a carreira, com o intuito de garantir que as ações pedagógicas promovam uma aprendizagem significativa. Para tanto, a formação continuada de docentes precisa ser encarada como uma prioridade, pois é considerada um trabalho eficaz para conscientizar os docentes a respeito das diferenças entre teoria e prática.

Segundo Demo (2004, p. 63), a formação permanente é uma estratégia de renovação permanente da profissão, alimento incessante do saber pensar. O autor explica que esta atividade deve ocorrer durante o "tempo de trabalho, porque é trabalho"

Imbernón (2005, p.34) argumenta que a falta de estabilidade, a satisfação moral, a crescente burocratização, autoconceito profissional muito baixo, o descontrole inter e intraprofissional, a desvalorização da atuação pedagógica através dos familiares e da sociedade e a repercussão do isolamento na prática profissional e profissionalismo coletivo.

De acordo com Pimenta (2006),

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do "professor reflexivo", investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conheci-

mento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a reinvenção da escola democrática. (PIMENTA, 2006, p. 36).

O conhecimento das emoções é visto como um método relevante para a atuação do professor, contudo, é possível trabalhar as relações de afeto na escola, pois é também considerada uma função pedagógica, para tanto, está no limite do que vem a ser o papel do docente.

Dessa forma, é preciso investimentos na formação inicial e na formação continuada dos profissionais da Educação em exercício. Muitos professores não conseguem lidar com as emoções em sala de aula, por isso há uma preocupação na qualificação desses professores, uma vez que precisam dominar novos saberes, novos métodos e, principalmente, adequar sua função aos novos tempos, aos novos conhecimentos e às novas tecnologias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo mostra claramente que os professores precisam estar totalmente comprometidos com sua prática. Inovar sem abrir mão dos planos de ação, porque o processo educativo requer uma organização sistemática, sem abrir mão da liberdade, atendendo às necessidades individuais e coletivas, às oportunidades para todos e aos princípios da formação cidadã.

Observou-se também que para simplificar a aprendizagem, a relação professor-aluno precisa ser centrada no aluno. O clima que promove a aprendizagem é baseado nas qualidades comportamentais do orientador e do aluno. Essas qualidades permitem que os professores se libertem do formalismo educacional. Também o torna um verdadeiro professor e, ao mesmo tempo, considera o aluno como um ser real, atribuído de sentimentos, imperfeições e muitas potencialidades.

Este estudo defende que a mediação não vem apenas dos professores, mas também aposta na mediação docente e na autonomia da mediação docente para possibilitar a organização do espaço interno e externo, do tempo e do espaço da sala de aula, do repertório lúdico e esportivo. É o principal componente que compõe a engrenagem da máquina, chamada cotidiano.

Acreditamos que a educação continuada é o caminho para uma educação de qualidade e busca encontrar cidadãos que sejam verdadeiros agentes de suas comunidades. Diante do exposto, é perceptível a implementação de várias políticas públicas e o grande esforço da União em assegurar uma educação de qualidade, contudo seria necessário maiores investimentos e financiamentos para alcançar tal objetivo.

Portanto, a valorização do conhecimento sistemático estende-se à valorização dos professores, ou seja, os professores são os mestres do conhecimento e o meio para que as crianças adquirirem conhecimento. Ao demonstrar o domínio do conhecimento nas atividades docentes, ou seja, no uso efetivo de tal mediação, se justifica a avaliação profissional dos docentes.

Ressaltamos, por fim, que essa discussão é ampla e não se limita a este estudo, pois a importância da mediação instrucional e da formação de professores para o alcance da qualidade do ensino fica evidente a partir de um estudo da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2000.

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época. v. 77).

LIBÂNEO, J. C. Didática. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MENEZES, Luís Carlos. A escola dos últimos 25 anos. In Revista Nova Escola. Ed nº 239, p. 146, janeiro/fevereiro, 2011.

OLIVEIRA, Marta Koll de. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas, SP. Ed. Papirus, 1989.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. ed.7. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A VALORIZAÇÃO HISTÓRICA, TURÍSTICA E GEOGRÁFICA DO MUNICÍPIO DE APIAÍ NO VALE DO RIBEIRA

ERIKA TUANY DOS SANTOS CONCEIÇÃO

RESUMO

A primeira consequência dessas estradas foi à desarticulação da navegação marítima e fluvial no litoral, seguida da chegada à região de grupos imobiliários egrileiros que não só se apossaram das praias e sítios, expulsando os caiçaras, quilombolas, caipiras e quilombos, mas também intensificaram o desmatamento da Mata Atlântica da região com a operação de serrarias e indústrias de palmito. Os grileiros adquiriram pequenas posses e ampliavam suas propriedades em terras devolutas ou da União. O turismo desponta, em quase todos os municípios, como a atividade mais importante da região, tanto no Alto e Médio Ribeira, com suas incontáveis cavernas, cursos d'água (para canoagem) e visitação em parques naturais, ainda que poucos deles estejam preparados para essa atividade. Nos municípios litorâneos, além do turismo de praia e mar, como é o caso da Ilha Comprida, Iguape e Cananéia, destaca-se o grande potencial turístico representado pelo patrimônio arquitetônico colonial, com seus sobrados e igrejas. O litoral norte, apesar de apresentar vastas áreas florestadas sobretudo na Serra do Mar, teve sua área costeira bastante degradada em função da grande expansão turística dos últimos anos.

Palavras-chave: Turismo. Cultura. História e Geografia de Apiaí.

INTRODUÇÃO

Apesar de elevada à condição de vila apenas em 1771, a localidade de Apiaí aparece referenciada em documentos oficiais desde a década de 1730, indicados por Lourival Oliveira Júnior (1989), entre eles uma lista de moradores datada de 1732 e um conjunto de documentos conhecidos como Maços de População.

Que abrangem os anos de 1765, 1776, 1784 e 1798, ambas encontram-se depositadas no Arquivo do Estado de São Paulo. Encravada no topo da Serra do Mar, seu primeiro núcleo populacional originou-se de um deslocamento de mineradores do arraial de Nossa Senhora da Conceição de Paranapanema, cujas aluviões davam evidentes sinais de esgotamento.

Os primeiros europeus que chegaram a esta região em meados do século XVII, eram garimpeiros em busca do ouro de aluvião que partiam de Iguape, subiam as corredeiras do rio Ribeira até o local denominado Porto de Apiahy, pouco abaixo de Itaoca, e de lá alcançaram os ribeirões e córregos, onde era abundante o cascalho aurífero.

Conta-se que um tal de Francisco Xavier Rocha, que havia sido Capitão Mor em Minas, veio parar nestas regiões, com 150 escravos, fundando um pequeno povoado de nome Capoeiras, o primeiro de uma sequencia de assentamento que acompanhavam as prospecções serra adentro, e que dariam origem ao Município de Apiaí, com o nome de Santo Antônio das Minas.

Em 1728, o governador da Capitania, Antonio da Silva Caldeira Pimentel, em visita ao arraial, deu posse a um corpo burocrático, normatizou as atividades de mineração e estabeleceu a forma de cobrança do Donativo Real, cujo montante, 2,5 arrobas de ouro, foi calculado com base em 947 batéias presentes na região àquela época. 8 Em 1770, o Governador D.Luis Antônio de Souza Botelho de Moura elevou o nascente povoado à categoria de Vila, com a nova denominação de Santo Antônio das Minas de Apiahy, o 19º povoado paulista a se tornar município.. Em 1774, a Câmara Municipal começa a funcionar regularmente.

A emancipação político-administrativa consolidou-se, entretanto, no dia 06 de agosto de 1797, com a construção de um pelourinho, à frente da Igreja Matriz, e com a demarcação do perímetro urbano do município. Finalmente, pela Lei Estadual nº2.840, de janeiro de 1937, Apiaí foi elevada à categoria de Comarca.

Os assentamentos que deram origem a primeira Vila, localiza-se em três lugares diferentes, a mais antiga, hoje conhecida como Vila Velha dos Peões, ao norte do Morro do Ouro, distante alguns quilômetros da atual sede municipal, era, como os outros núcleos, compostos por aventureiros de toda ordem e de seus escravos.

Havia igreja, cemitério e outras construções de taipa de terra batida pelos escravos negros, que chegou a superar em muito a dos homens brancos. Esgotado o ouro, os garimpeiros se transferiram para os ribeirões localizados ao sul do Morro do Ouro, local hoje conhecido como Cordeirópolis, antes, Vila Velha.

Pouco tempo depois, o esgotamento das jazidas conhecidas, e a ausência de novas descobertas na região, condicionaram o refluxo demográfico da freguesia que se observa durante as três décadas seguinte.

Em 1737, os moradores do Arraial enviam uma petição em que pedem a isenção do Donativo Real estabelecido em 1728:

"(...) porém como no mesmo tempo floresceram as minas dos Goyases, com grande reputação e esperanças de maio-

res fortunas, foram desertando para elas a maior parte dos moradores daquelas de Pernampanema e Pyahy, com cuja deserção se cobrou somente no primeiro ano 1453 ¾ de oitava, e no segundo ano 707 ½ oitavas, e no terceiro, 358, e no quarto, 374 e no quinto 376 e no sexto e último 286 oitavas por irem em cada um dos anos diminuindo-se os moradores daquelas minas, desertando para as outras dos Goyases, em tal forma que vieram a ficar em uma muito diminuta povoação, não se achando nelas mais que cento e vinte escravos (...)"

Em 1765, o capitão mor Francisco Xavier da Rocha registrava a presença de apenas 123 pessoas livres. O segundo episódio de grande atividade mineratória em Apiaí inicia-se na segunda metade da década de 1770, com a descoberta do "Morro do Ouro".

Surge assim um dos mais importantes garimpos da região e o mais importante assentamento da época.

A VALORIZAÇÃO HISTÓRICA, TURÍSTICA E GEOGRÁFICA DO MUNICÍPIO DE APIAÍ NO VALE DO RIBEIRA

A população total da vila de Apiaí, que em 1776 era de 434 pessoas, passou para 819 habitantes em 1784, representando um incremento anual de 8,3%. O adensamento populacional registrado foi acompanhado por forte pressão da administração portuguesa, exigindo rigor no cumprimento das ordens sobre a ocupação e exploração do novo descoberto.

Entretanto, a expectativa de uma grande descoberta parece não ter sido concretizada. Já em meados da década de 1780 pôde-se perceber que a exploração do aludido morro já atingira seu auge. Como se infere da lista nominativa de 1798, a produção total de ouro atingiu a pequena quantia de 1156 oitavas. Naquele ano a população total registrada foi de 891 pessoas, além de representar um ínfimo crescimento em relação ao ano de 1784, mostrava pela primeira vez um predomínio de pessoas livres. Anos mais tarde, um desastroso desmoronamento, no qual mais de cem pessoas morreram soterradas, marca o final da exploração mineral, que jamais se recuperou do esgotamento dos afloramentos conhecidos.

O conjunto das Serras do Mar e de Paranapiacaba destaca-se pelo seu grande valor geológico, geomorfológico, hidrológico e paisagístico (condição de banco genético de natureza tropical, dotado de ecossistemas representativos da fauna e da flora), e por funcionar como regulador das qualidades ambientais e dos recursos hídricos da área litorânea e reverso imediato do Planalto Atlântico.

"Na entrada da barra de Cananéia da banda do continente, sobre umas pedras está o padrão de mármore europeu com quatro palmos de comprimento, dois de largo, um de grossura e as armas reais de Portugal sem Castelos; posto que mais deteriorado do que muitos pensariam, bem se conhece que foi colocado em 1503..."

Quando Martin Afonso chega em 1532, é recebido por castelhanos e mestiços, entre os quais o "Bacharel de Cananéia" que tinham estabelecido um povoado conhecido como Maratayama (terra do mar) ou Vila dos Tupis, onde viviam cerca de 200 pessoas. O local era um antigo porto usado pelos índios, mas a falta de registros históricos deixa dúvidas quanto às datas e nomes dos fundadores.

"...como rezam as tradições, quando os portugueses se instalaram em Cananéia, ali encontraram o legendário "Bacharel", com mais cinco companheiros, vivendo havia algum tempo juntamente com os indígenas. Teria Pero Lobo organizado então uma entrada pelo interior, em busca da fabulosa montanha de prata que "Bacharel de Cananéia" garantia existir no interior das matas... Esta foi a primeira bandeira que penetrou nas florestas da terra de Santa Cruz, dela tendo regressado apenas um sobrevivente".

Historiadores como Francisco Adolfo de Varnhagem e Manoel E. de Azevedo Marques alegam que o Bacharel de Cananéia foi deixado em 24 de janeiro de 1502 pela expedição exploratória de Gaspar de Lemos e o cartógrafo Américo Vespúcio.

Teriam sido eles, inclusive, os responsáveis por batizar a região com o nome de Barra do Rio Cananor, por lembrar a localidade perto de Calicúte, na India, onde os portugueses mantinham uma feitoria. Referências ao Bacharel na expedição de 1502, indicam que ele teria siso deixado à 25.º de Ladeza da Costa Sul do Grande Mar Oceano, no lado nordeste da ilha do meio, o que coincide com a ponta do Itacuruça na Ilha do Cardoso.

De lá percorre, junto com mais seis degredados, a Ilha Branca (Ilha Comprida), onde se casa com a filha de um cacique e funda a comunidade de Maratayama. Esta comunidade prosperou lá por mais de setenta anos, até se transferir para o atual sítio da Cidade.

São desta época os relatos de um importante confronto entre os primeiros colonizadores e os prepostos da coroa portuguesa entre os quais contabilizavam-se os nomes de João Ramalho, o próprio Martin Afonso e João Pires Cubas (Pai de Brás Cubas). A "Guerra de Iguape" (na verdade travada em Cananéia) é o primeiro conflito armado entre europeus travado em solo americano, episódio virtualmente ignorado pela historiografia oficial.

De volta a Cananéia, toma de assalto uma nau francesa com 4 peças de artilharia que se encontrava em reparos no Estaleiro na Ponta do Pinheirinho (Itapitangui), levan-

tando, junto com 80 de seus homens e mais de uma centena de índios, uma paliçada onde esperam, emboscados, a frota vinda de Santos.

Esta com tropas portuguesas comandadas pelo capitão mor Pêro de Gois, ao chegar à ponta da Trincheira, são violentamente atacados, tendo o próprio capitão sido ferido e aprisionado. As duas embarcações, agora à serviço dos rebeldes, rumam para Santos, onde saqueiam a Vila, roubam o livro do Tombo e matam desafetos.

A partir do século XVII, Cananéia começa a perder importância regional principalmente em decorrência do desenvolvimento do Vale do Ribeira, em torno do qual organiza sua economia. A agricultura, as instalações para beneficiamento do arroz, os engenhos de cana de açúcar, as fábricas de farinha, as serrarias, os fornos de cerâmica e os estaleiros navais.

Em 1711, foi construída uma armação para a pesca de baleias na Ilha do Bom Abrigo e beneficiamento de seus derivados, principalmente o óleo, bastante valorizado como combustível para a iluminação e aditivo na construção civil.

Em 1787, com o édito do capitão-general Bernardo José de Lorena ordena que todas as embarcações que zarpassem dos portos do litoral, ficavam obrigadas a escalar em Santos, Cananéia praticamente desaparece como entreposto marítimo, as grandes fazendas foram sendo abandonadas, os canaviais incendiados, os engenhos desmontados, os estaleiros fecharam e grande parte da população mudou-se para Iguape e Paranaguá em busca de ouro, cuja ocorrência já era registrada desde o fim do século XVI.

A decadência é tão severa que se conta que a população não podendo comprar sal, cozinhava com água do mar.

Cananéia chegou a ser considerada "uma das cidades mortas do litoral paulista", conforme: "A Decadência do Litoral Paulista", de Antonio Paulino de Almeida, Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Somente em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, os portos e o comércio entre eles foram novamente liberados permitindo que a cidade pudesse retomar suas atividades normais. Com a economia orbitando em torno da pesca, por volta de 1872, contava com 16 estaleiros e mais de 200 embarcações construídas. Em 1889, é construído um cais de pedra para a movimentação do pescado.

A localização do primeiro núcleo de ocupação continua sendo desconhecido. Sabe-se que a Ilha do Bom Abrigo era parcialmente habitada quando da chegada de Martim Afonso em 1532; há também indícios de povoamento na Ilha Comprida, onde evidenciam-se vestígios de um aglomeramento marcado por construções de taipa de pilão.

Do núcleo estabelecido na ilha de Cananéia, e de que se tem notícias através dos livros da Câmara, pouca coisa restou. As construções de pedra, cobertas com sapé, feitos pelos primeiros povoadores já não existem mais. Desse núcleo conservam se as ruas e os becos desalinhados. As construções que ainda se conservam, são aquelas feitas no final do Século XVIII e começo do Século XIX. São casa baixas de pedra e cal, arquitetura da metrópole adaptada às condições da Colônia.

A arquitetura urbana mostra-se com casas construídas sobre o alinhamento das vias públicas e as paredes laterais, sobre os limites do terreno. A largura desses terrenos é em geral múltipla de 2.20 m variando entre 4,40m e 11,00m, pois sendo construídas de táipa de pilão, a medida do taipal (uma braça de comprimento) serviu de modulo. A largura corresponde a três taipas foi chamado de lanço, aparecendo vez por outra a expressão "lancinho" para designar lanço ou largura de apenas uma braça ou duas braças.

A uniformidade das casas é devida, quase sempre pela obediência a padrões fixados em Cartas Régias e mesmo em posturas municipais, embora estas exigências se fizessem apenas para as fachadas voltadas para a via pública regulando as dimensões e o número de aberturas, a altura dos pavimentos e o alinhamento com as edificações vizinhas.

O que se constata é que as salas de receber e lojas ficam voltadas para a rua, enquanto os cômodos de estar e locais de trabalho abrem-se para o interior do terreno. Entre esses ambientes situa-se as alcovas destinadas a quartos de dormir e onde dificilmente penetra luz do dia. A ventilação é contudo facilitada pela ausência de forros ou pela abertura nas bandeiras nas portas.

A cobertura é feita com telhado de duas águas, que permite lançar parte da chuva sobre a rua e a outra sobre o quintal evitando o uso de calhas. Outro tipo de casa urbana que existiu no período colonial foi o sobrado. A diferença fundamental consistia no tipo de piso, pois enquanto na casa térrea ele era de chão batido, aqui aparecia o assoalho no andar superior, onde passava ser a residência da família.

O pavimento térreo era então utilizado como loja, ou deixavam-no para acomodar os escravos e animais, ficando às vezes vazio porque era depreciativo habitar ai. Ao fim do Período colonial, começa a aparecer um novo tipo de residência; a casa de porão. Aproveitando-se das vantagens do velho sobrado, as casas térreas podem assim ter seus pisos assoalhados, representando uma importante melhoria de conforto.

Os sobrados também acabaram sendo construídos sobre porões e neste caso o primeiro pavimento passa ter a utilização

social. Esta destinação nova obriga a elevar ainda mais a altura do porão para que o mesmo possa servir de habitação de escravos. Somente à partir de meados do século XX é que aparece um novo tipo de implantação de casa no lote, com o afastamento de uma das divisas laterais, onde surgem grandes quintais ou mesmo jardins.

A entrada passa a ser lateral; em geral através de varandas, permitindo assim o fim das alcovas, com o uso de janelas. Em Cananéia pode-se encontrar também resquícios de Arquitetura de conotação Maçônica. Em algumas casas antigas, nas pinturas branca e azul.

Nas janelas usava-se a simbologia do Retângulo Áureo da Maçonaria que diz que o espaço entre um vão e outro é o dobro do primeiro e o terceiro é a soma dos dois anteriores (daí os imensos janelões retangulares). Há também os três pilares sobrepostos de alvenaria encontrados em casas de esquinas que lembram o triângulo maçônico ou afrescos em colunas disfarçadas nos pórticos de entrada das residências que indicavam ao visitante que ali morava um maçom. Ali teria, o irmão, guarida se necessário e em alguns casos, indicava até o grau do morador na loja a que pertencia ou os dísticos, representando o Brasão da Família.

Na face sul do Morro de São João, há um Marco Histórico: os argolões, local onde atracavam suas caravelas.

O marco de pedra em forma de cruz, assinalando a posse do lugar pela coroa portuguesa. Encontra-se hoje no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no Rio de Janeiro.

Os dois canhões expostos na praça Martim Afonso, junto à igreja, no centro da cidade, faziam parte de uma fortificação que foi construída para proteger a cidade contra as investidas dos piratas. Segundo Antonio Paulino de Almeida, embora reivindicada desde o século XVI, esta fortificação, somente chegou a ser erguida em 1824, quando tal perigo já não mais existia.

Construído sobre um banco de areia na ponta do extremo sul da Ilha

Comprida na entrada da barra, no local hoje conhecido como Poço do Bicho, Forte da Trincheira ou somente Trincheira. Constava de seis peças, um paiol e abrigo para os apetrechos e a guarnição. Em 1897, quando as marés já haviam destruído o lugar e levado consigo três peças, as restantes foram resgatadas e transportadas para Cananéia, da quais, duas estão em exposição pública e uma explodiu durante uma tentativa de tiro em 1930.

a casa de pedra do Tabatinguár;.

a casa de Pedra do capitão do Mato do Mandira (antigo engenho de

Arroz);

Comunidades remanescentes de quilombo.

Dos garimpos existentes nos rios das Minas, Assungüi, Taquari, Piranga Preto e Mandira, os escravos fugiam para as matas, em direção ao sul do Lagamar, indo atingir o Itapanhoapinda formando assim o primeiro quilombo da Região Sul do Brasil, perseguidos rumam em direção aos rios Vermelho, Araçaúba, Araçaupeva, Varadouro e Bonito já no alto da Serra do Iririú formam um aldeamento a beira dório que leva o nome de Rio do Quilombo.

Comunidade Mandira. O Instituto de Terras do Estado de São Paulo ITESP., reconhece o território do bairro da Comunidade Mandirana no Continente de Cananéia, como área Quilombola. O reconhecimento partiu do relatório Técnico Científico, elaborado pela antropóloga Maria Cecília Manzoli Turatti, sobre a identificação étnica e territorial dos Remanescentes da Comunidade de Quilombo de Mandira.

Esta comunidade não foi formada de escravos fugitivos e sim de escravos abandonados pelo senhor, trata-se de uma antiga fazenda abandonada pelos donos, que deixaram os negros velhos, doentes e crianças, contudo a comunidade conseguiu sobreviver.

Vale ressaltar que a reconstituição do modo de vida da comunidade, contemplando suas estratégias de reprodução econômica, social e cultural, visa demonstrar a singularidade da ocupação humana empreendida no espaço físico em questão por tratar-se de um grupo com raízes vinculadas à escravidão, historicamente datada, ou seja, um segmento social específico, dotado de uma identidade política portadora de direitos assegurados constitucionalmente.

Entre as inúmeras histórias que povoam o imaginário local, conta-se era costume presentear as damas com litros de ouro em pó, que usavam para adornar suas cabeleiras. Nessa época, foram construídos alguns dos assobradados que podem ser observados ainda hoje na Praça da Basílica e nas cercanias da cidade.

Em fins do Século XVII, a descoberta das Minas Gerais, a economia de Iguape e Vale do Ribeira entrou em decadência que permanecerá até meados do século seguinte, com o incremento das atividades ligadas à construção naval, quando diversos estaleiros foram estabelecidos nas margens dos rios da região.

É desta época (acredita-se que surja por volta de 1647), o início do culto a imagem do Senhor Bom Jesus de Iguape que desde então atrai milhares de romeiros de todas as partes do Brasil. Esta é ainda a segunda maior festa religiosa do estado de São Paulo

e uma das mais importantes do País.

Em 1938, o então prefeito, Manoel Honório Fortes, incumbiu uma comissão de historiadores paulistas, presidida pelo ilustre Alfredo D´Escragnolle Taunay, para estabelecerem a data provável da fundação, sendo aceito o dia 3 de dezembro de 1538.

O período de maior importância econômica da cidade, no entanto, ocorreu durante o final do Século XVIII e a primeira metade do Século XIX, com a exploração da cultura do arroz. O arroz destacou a Vila de Iguape como uma das mais importantes do Império: seu porto, um dos principais do país; sua sociedade, elitizada e fina, comparada à da Corte do Rio de Janeiro.

São desta época os mais imponentes casarões que, até hoje, existem em suas principais ruas e praças, como por exemplo, o Vice-Consulado Português, instalado em 1848 e que funcionou até 1920, localizado na Praça da Basílica.

A cidade contava com todos os confortos da opulência: clubes, teatros, hotéis, gabinete de leitura, jornais. O Porto Grande era freqüentado por navios de várias partes do País e do Exterior. Casa de Ópera, construída na década de 1830 em "taipas francesas", situada no Canto do Morro, pertencente ao capitão Francisco Carneiro da Silva Braga, o Theatro Iguapense e o Theatro Aurelina, que funcionou até princípio do Século XX.

Em 1847 foi fundada o Gabinete de Leitura, que exibia significativas coleções de livros, havia ainda o Club Gymnástico e Dramático, o Club Dramático Juvenil, que funcionava na chácara Gotthard, que acredita-se, seria a Casa dos Jesuítas. Duas grandes bandas musicais se destacaram nesse período: a Harpa Protectora dos Artistas e a Seis de Agosto.

A partir da segunda metade do século passado surgiram sociedades carnavalescas, que promoviam bailes e desfiles de carros alegóricos. A condição urbana e portuária da vila, foram determinantes para a expansão da vida boêmia, entre 1792 a 1804, existiam nada menos do que treze taberneiros.

É desta época a construção do valo Grande, uma das mais importantes obras civis do segundo reinado, cujas marcas estão presentes na cartografia atual da cidade. O arroz, produzido em fazendas distantes ao longo das várzeas do Ribeira, era transportado por embarcações até o Porto do Ribeira (atual Barra do Ribeira), de onde era conduzido por carroças, por mais de três quilômetros até o Porto Grande, no Mar Pequeno, na sede da vila.

O transporte custava dez réis por saca e era considerado oneroso. Assim, os vereadores, apoiado pelos agricultores, decidiram abrir uma vala ligando o Rio Ribeira ao Mar Pequeno.

Durante 25 anos, (Iniciada, em agosto de 1827, as obras somente terminaram por volta de 1852), escravos escavaram a vala, que passou a ser utilizada a partir de 1852, dando passagem a pequenas canoas.

A pequena vala de alguns metros, transformou-se num imenso braço de rio de mais de 200 metros de largura. Suas margens começaram a desbarrancar de maneira vertiginosa; inúmeras casas e ruas inteiras foram tragadas pela erosão, assoreando o Porto Grande, impedindo a entrada de navios de grande calado, e comprometendo o delicado equilíbrio ecológico da Laguna. A partir da segunda metade daquele século, e principalmente depois da abolição da escravidão, a economia da cidade entrou em franca decadência, que nem mesmo o surgimento de indústrias de pesca e do palmito e da lavoura da banana, foi capaz de reerguer.

Em 9 de novembro de 1913, foi fundada, no Bairro Jipovura, a Colônia Katsura, a primeira colônia de japoneses, que possuía engenhos de arroz, alambiques, comércio, escola, agência do Correio, indústria de sericultura, médicos e outras comodidades.

A colônia entrou em colapso durante a Segunda Guerra Mundial, quando muitas famílias partiram para outras regiões do Estado. Até a década de 1960, no entanto, ainda tinha certa importância.

Hoje, restaram apenas as ruínas. Com o declínio da lavoura do arroz, já em fins da década de 1920, tinha início a plantação de bananais no município, ciclo econômico que teve muita importância.

A partir de meados da década de 1930, começaram a se estabelecer no município várias indústrias de pesca, para a industrialização da manjuba, que conheceu o seu auge entre os anos de 1930 a 1950. Na década de 1940, surgiram indústrias de palmito, que representou, na década de 1950 e 1960, a mais importante economia do município. A mais importante era a Fábrica Caiçara, que enlatava palmito para as marcas Cica e Armour, entre outras.

A importância inicial de Iguape esteve relacionada ao ouro de lavagem que a transformou em centro de distribuição de riquezas, período em que se construiu a Casa de Fundição. Após um período de estagnação, a situação foi revertida no final do século XVIII quando se expandiu o cultivo do arroz, tornando-se grande centro produtor e comercial.

Com o fim do ciclo do ouro, a população das lavras se desloca para onde o rio Ipiranga deságua no Ribeira. Ali a nova povoação dedicou-se a uma agricultura de subsistência e ao pequeno comércio de arroz com

os quais conseguiu uma certa prosperidade econômica.

Em 1873 obteve autonomia municipal e era um importante elo de ligação entre as vilas do planalto e o litoral.

Com a decadência da exploração de ouro no Alto Ribeira, a região permaneceu quase desabitada até 1918, ano em que o governo paulista e o Sindicato de Tóquio colocaram em prática um acordo para que terras devolutas da região fossem ocupadas por imigrantes japoneses. Em novembro de 1913 os primeiros colonizadores japoneses – 30 famílias – chegam à região fundando importantes colônias agrícolas.

A organização da vida socioeconômica da colônia ficou a cargo, a Companhia Ultramarina de Desenvolvimento, criada em Tóquio com a missão de dar apoio às cerca de 2 mil famílias imigrantes. Foi ela a responsável pela construção do conjunto arquitetônico inaugurado em 1922 onde funcionavam armazéns, escritórios e o maior engenho de beneficiamento de arroz da América Latina.

Construiu também estradas que interligavam as propriedades ao entreposto fluvial e às redes rodoviária e ferroviária.

Com o início da 2a Guerra Mundial, em 1939, foi proibida de atuar no Brasil. Em 1945, quando Registro passou da condição de distrito de Iguape a município autônomo, o conjunto foi desmembrado em quatro partes e passou para as mãos de antigos funcionários, como pagamento por dívidas trabalhistas.

A política nacional do meio ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propício à vida, visando assegurar, no país, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e a proteção da dignidade da vida humana.

O Vale do Ribeira é uma das poucas áreas remanescentes de Mata Atlântica, mas nas últimas décadas vem sendo largamente ocupada com a agricultura e pecuária, no entanto, a forma como é cultivada resulta em baixa produtividade e uma possibilidade de comércio muito instável.

Destaca-se na região estudada, uma forte atividade pesqueira, onde a manjuba, robalo, tainha e camarão são as principais espécies capturadas.

De um modo geral, o clima da Bacia do Rio Ribeira de Iguape e do litoral sul pode ser classificado como tropical úmido, com ligeira variação entre asa zonas costeiras e o alto da serra de Paranapiacaba, mas com alto índice pluviométrico.

A região em questão a ser estudada é a Barra do Rio Ribeira e um dos seus afluentes, o Rio Suamirim que é uma área de mangue onde apresenta grande influência da variação da maré, tendo como característica a água salobra. O solo do mangue apresenta uma coloração cinza-escuro devido ao grande acúmulo de material orgânico, e grande importância, pois se prendem ao fato de funcionarem como criadouros, servindo de desova de algumas espécies e refúgio de formas de peixes jovens.

Os ecossistemas litorâneos brasileiros estão entre os belos do mundo, esses ecossistemas são responsáveis por parte considerável dos recursos marinhos, pois são áreas de refúgio e criação de inúmeras espécies aquáticas.

CONCLUSÃO

Não resta dúvidas que nas últimas décadas estas áreas foram as que mais sofreram com modelos industriais, urbanas e turísticas, já a falta de planejamento, o aumento das casas de veraneio têm levado à especulação imobiliária em áreas de praia anteriormente habitadas por pescadores artesanais. O potencial turístico da região depende essencialmente da pesca como atividade de lazer, da utilização das praias e do turismo ecológico.

O que poderíamos chamar de eco desenvolvimento, que segundo Diegues, 1976 seriam fomentar uma estrutura, um planejamento para complementação das atividades e que estas estejam ligadas à participação das comunidades locais.

Gerar uma infraestrutura para atender esta demanda seria fundamental, as comunidades residentes no Vale do Ribeira padecem de estímulos governamentais para se adequar a essas novas fontes de renda.

A maioria dos problemas ambientais tem suas raízes em fatores sociais, econômicos, políticos, culturais e éticos. Estes problemas são decorrentes dos modelos de desenvolvimento econômicos adotados pelos países ricos causadores de degradação ambiental. Tais modelos nos países pobres, além da degradação ambiental causam desigualdades sociais e miséria.

O conceito de meio ambiente reduzido a seus aspectos naturais não permite apreciar as interdependências, nem as contribuições das ciências sociais, para a compreensão e a melhoria do meio ambiente humano e o nível de qualidade de vida. Isto permite que o homem compreenda a natureza complexa do meio ambiente, resultante das interações dos seus aspectos biológicos, físicos, sociais e culturais.

Dentre os aspectos importantes das ciências ambientais, a ecologia humana apresenta-se de forma a entender e avaliar as interações de populações humanas e seus recursos naturais.

Reconhecer a relação entre o homem e o meio ambiente é o objetivo da ecologia humana, concomitante com outros campos das ciências humanas como a antropologia, por exemplo, particularmente a ecologia humana é complexa agrupando fatores bióticos, abióticos e sociais em relação ao homem.

A Ecologia Humana difere em diversos pontos das demais áreas ecológicas, como a vegetal e animal, as inter-relações dos seres humanas e as interações do homem e seu habitat, são comparáveis, porém não idênticas, às inter-relações de outras formas de vida.

O Estado de São Paulo possui uma vasta área de serra muito próxima ao mar se estendendo do Sul ao Norte do Estado, pertencentes ao Parque Estadual da Serra do Mar, mas que nas últimas décadas têm sofrido com inúmeros conflitos, como devastação, extração de recursos naturais, ocupação desordenada do espaço e exploração ilegal da pesca. Assim, a crescente expansão do turismo tem provocado alterações na paisagem socioambiental de toda a região do litoral brasileiro.

O Vale do Ribeira é considerado uma das poucas áreas do Estado de São Paulo onde a Mata Atlântica, apresenta-se bem preservada e representada através de um "continum" entre a Floresta de Encosta que recobre a Serra do Mar e os ecossistemas costeiros.

Esta região possui um alto potencial turístico devido ao patrimônio cênico, histórico e cultural que a região possui. Um dos tipos mais comuns de turistas é o pescador desportivo, figura recorrente na paisagem, que afluem aos milhares, atraído pelos recursos ictiofaunísticos e pela beleza natural da região.

A pesca desportiva pode ser considerada uma grande paixão nacional. O crescimento deste segmento tem sido expressivo em muitos países, porém, é preciso ser vista como um segmento da economia que gera recursos, empregos e melhoria na qualidade de vida, onde hoje se faz necessária uma política moderna para o setor.

As associações desportivas de classe, instituídas a partir de membros da sociedade civil com interesses relacionados à preservação das espécies e na luta pela defesa dos redutos naturais existentes, têm notado que a pesca desportiva no Brasil movimentará cada vez mais recursos, e que o planejamento pesqueiro além de contribuir e muito na conservação do meio ambiente, trará recursos para a população local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AESP – Papéis referentes às minas de ouro e ferro de diversas localidades. Casa de fundição e almoxarifado de São Paulo e Paranaguá, ordem 347, lata 97.

AESP – Maços de População, Sorocaba, 1765, rolo 188 e Apiaí, 1776, 1784 e 1798, rolo 1. Em 1765, Apiaí aparecia identificada como freguesia pertencente à vila de Sorocaba.

AESP, Documentos Interessantes, V.24, p. 237-40. Corografia Brasílica. pe. Aires de Casal, 1817. Ed. Itatiaia, Edusp 1976. pág.107

ERNESTO, G. Young. "Subsídios para a História de Iguape". 1903. Livro do

Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico: Inscrição nº 16, p. 305, 8/9/1986

Patrimônio Tombado. SERRA DO MAR E DE PARANAPIACABA Limites:

Estados do Rio de Janeiro e do Paraná Processo: 20868/79 Tomb.: Res. 40 de 6/6/85 D.O.: 15/6/85. 1985

QUEIRÓS, Maria Isaura Pereira de. "Vale do Ribeira, Pesquisas Sociológicas. pág. 23. O conceito e tipologia de domicílio aqui utilizados estão baseados em COSTA (1981, p. 217). PE. Aires de Casal, 1817. pág. 107

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU PAPEL NA APRENDIZAGEM

FABIANE MARQUES DE LIMA

Resumo:

O presente texto tem a intenção de apresentar a importância do Lúdico na Educação Infantil e a aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos como ferramenta pedagógica, proporcionando o desenvolvimento de habilidades no campo afetivo, cognitivo, motor, social e moral da criança. O objetivo deste artigo é indicar por meio de levantamento bibliográfico de teorias que explicam e comprovam as mudanças proporcionadas por atividades lúdicas envolvendo a aprendizagem e desenvolvimento integral. O brincar amplia as possibilidades, autonomia, criatividade, imaginação, comunicação com o seu mundo pessoal e do outro, é a liberdade de expressão por meio de diversas linguagens com a representação do seu cotidiano.

Palavras chaves: Lúdico, Brincadeiras, Jogos, Educação Infantil.

Abstract: The present text intends to present the importance of Playful in Early Childhood Education and learning through play and games as a pedagogical tool, providing the development of skills in the affective, cognitive, motor, social and moral field of the child. The objective of this article is to indicate, through a bibliographic survey, theories that explain and prove the changes provided by recreational activities involving learning and integral development. Playing expands possibilities, autonomy, creativity, imagination, communication with your personal world and the other, it is freedom of expression through different languages with the representation of your daily life.

Keywords: Ludic, Jokes, Games, Early Childhood Education.

1.Introdução

O lúdico garante o desenvolvimento integral da criança por meio de jogos e brincadeiras com a perspectiva de aprender brincando, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem e desta forma oportunizar ao educador um olhar reflexivo sobre a importância de atividades lúdicas na Educação Infantil. O Brincar é a principal atividade da infância sendo está a sua linguagem pela qual se comunica de diferentes formas, e este brincar responde à necessidade de meninos e meninas de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, sonhar, ou seja, a necessidade de explorar o mundo a sua volta.

As brincadeiras infantis, surgem de diversas maneiras e estão ligadas aos componentes do processo de aprendizagem tais como: estruturas afetivas, cognitivas, motoras, sociais, econômicas e políticas. O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento, é o modo que a criança tem de manifestar com seu corpo seus pensamentos e expressões. É por meio do lúdico, que a criança aprende brincando, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e divertido.

Assim, é necessário o professor sempre compreender a sua importância nesse processo de construção do conhecimento por meio do Lúdico, sendo ele o mediador dessa construção

Ao trabalhar atividades lúdicas que facilitem a aprendizagem, o educador fomentará o processo de construção do conhecimento, respeitando o estágio do desenvolvimento, no qual a criança se encontra, propiciando novas possibilidades com intencionalidade e suporte para as ações no desenvolvimento de habilidades por meio de jogos e brincadeiras. Assim, é necessário o professor sempre compreender a sua importância, sendo ele o mediador que planeja, organiza e oferta as condições para o brincar com qualidade aonde a criança é protagonista.

Para tanto através de revisão bibliográfica este trabalho propõe reflexão e investigação sobre as brincadeiras e jogos e o seu papel no desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil e do educador como mediador e facilitador no processo de descoberta.

2. O Lúdico

As brincadeiras são recursos que contribuem para o aprendizado e o desenvolvimento da criança, e está presente desde o nascimento onde a criança pratica o ato de brincar, pois ela se constitui em uma ação natural e intencional delas, tendo em vista que é por meio da brincadeira que ela compreende e interage com outros indivíduos. Podemos concluir que o brincar é um ato que faz parte da vida da criança e este acompanha a evolução do homem passando de geração em geração, com a evolução as brincadeiras se transformam e as crianças vão se adaptando às novas formas das brincadeiras.

Na Educação Infantil há atividades programadas com o objetivo de estimular o conhecimento e as habilidades para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Segundo Piaget (1972, p 11), a criança já nasce e possui pré-condições neurológicas do conhecimento, portanto as condições de

fato se dão por meio das atividades que ele denomina jogos sejam eles simbólicos ou com regras conforme as idades.

Segundo Borba (2007), o lúdico amplia o processo de ensino e de aprendizagem, o que contribui para o enriquecimento do vocabulário, da capacidade de ações corporais, da concentração e também do raciocínio lógico. Nas mais diversas formas, o lúdico, quando reconhecido como uma ferramenta de ensino, além de impulsionar a fantasia, aumenta a coordenação motora e a capacidade do aluno de interpretar, imaginar e relacionar-se com os colegas, permitindo a construção da sua identidade.

Afinal, brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano, portanto, também deve ser garantida em todos os anos do ensino fundamental e etapas subsequentes da nossa formação! (BORBA, 2007, p. 42).

No processo de desenvolvimento da criança, as brincadeiras são parte do seu cotidiano, elas são responsáveis também pelas mudanças de comportamento, atitudes, nas motivações, na formação da personalidade, valores, emoções, necessidades, interação. Com as brincadeiras a criança faz a descoberta de si e do outro, explora o mundo e reproduz papéis e interpreta situações de seu dia a dia, a fim, de reproduzir o seu mundo imaginário para no futuro reproduzir as brincadeiras no mundo real. Na ação do brincar a autonomia e a identidade é desenvolvida, para que a imaginação seja concebida, a criança, desde muito cedo se comunica por gestos, sons e representa papéis nas brincadeiras e com isso a sua capacidade se amplia por meio da socialização e interação com o uso de papéis sociais e regras.

A participação do adulto nas brincadeiras com a criança eleva o nível de interesse pelo enriquecimento que proporciona, podendo também contribuir para o esclarecimento de dúvidas referentes às regras das brincadeiras. A criança sente-se, ao mesmo tempo prestigiada e desafiada quando o parceiro da brincadeira é um adulto, este, por sua vez, pode levar a criança a fazer descobertas e a viver experiências que tornam o brincar mais estimulante e mais rico em aprendizado. (MALUF, 2004, p.30)

A criança é um ser em pleno processo de apropriação da cultura, precisando participar dos jogos de uma forma espontânea e criativa com liberdade para criar e recriar. (KISHIMOTO, 2000).

O jogo e a brincadeira permitem que a criança descubra o mundo à sua volta, e é através deles que aprendem a relacionar-se com os colegas, a criar estratégias e regras, a cooperar, raciocinar, pensar, aceitar regras, concentrar-se, sentir prazer, enquanto aprende brincando (BORBA, 2007).

Portanto, é por meio do lúdico que a criança desenvolve habilidades e resgata a cultura da época em que seus pais, avós, e tios eram crianças. Desta maneira, é indiscutível a mediação e o estímulo do educador, para desenvolver a criatividade da criança (KISHIMOTO, 2000).

3. O lúdico no Brasil, brincadeiras e jogos

De acordo com Kishimoto (1993), as brincadeiras infantis, no Brasil, tiveram sua história influenciada por portugueses, negros e índios. O papel dos portugueses foi animar a vida das crianças brasileiras por meio do folclore português, da oralidade, e assim, foram criados os contos, as lendas, as superstições, os versos, as adivinhas e as parlendas, e também, personagens como o bicho-papão, a mula sem cabeça, a Cuca, o lobisomem, e outros trazidos pelos portugueses.

Segundo Kishimoto (1993), a influência africana também está presente na cultura brasileira de brincadeiras e jogos. No qual relata que em relação aos jogos e brinquedos africanos, há brinquedos universais presentes em qualquer cultura e situação social como as bolas, criação de animais e aves, saltos de altura, distância etc., os quais parecem, segundo a autora, estar presentes desde tempos imemoriais em todos os países.

De acordo com Alves (2009), grande parte dos jogos tradicionais mais conhecidos do mundo, como o jogo de saquinhos (ossinhos), amarelinha, bolinha gude, jogo de botão, pião, pipa e outros, também, chegaram no Brasil pela mão dos primeiros portugueses. Todos os jogos, brincadeiras e brinquedos citados contribuíram para a construção da cultura lúdica infantil brasileira, destacando-se na contribuição indígena, as atividades lúdicas que imitam elementos da natureza, principalmente animais.

Brougère (2000) faz uma crítica aqueles que consideram o brinquedo uma futilidade: o brinquedo é um objeto menor do ponto de vista das ciências sociais, mas é um objeto de profunda riqueza. À sua sombra, a sociedade se mostra duplamente naquilo que é mais, sobretudo naquilo que se dá a conceber às suas crianças. Assim sendo, mostra a imagem que faz da infância.

Os brinquedos existem a muitos anos, muitos brinquedos atualmente existentes foram criados nas grandes civilizações antigas, e vários deles permaneceram da mesma maneira ao longo do tempo do Egito, vieram o jogo da velha, a boneca e as bolinhas de gude, Da China, vieram o dominó, os cata-ventos e as pipas. Da Grécia e da Roma, vieram as pernas-de-pau e as marionetes

No início os brinquedos eram feitos de

forma caseira, em pequena proporção para atender às demandas domésticas. Nos dias de hoje os brinquedos artesanais são vendidos para pessoas que admiram os trabalhos manuais por sua destreza de detalhes e delicadeza. Com a possibilidade de materiais temos os brinquedos que são fabricados em diferentes materiais estilos e tamanhos como: Material que são fabricados (espuma, pano, madeira ou ferro), do desenho e da forma (bonecas bebês ou adultos como as Barbies e as bebês reborns do toque ou o aspecto tátil, como por exemplo, os bichos de pelúcia ou de borracha, da cor, como por exemplo, as panelinhas cor-de-rosa ou pretas e os cheiros e dos sons que podem ter.

Segundo Vygotsky (1998) quando ocorre a interação entre os pares por meio de brincadeiras, jogos ou brinquedos automaticamente a troca de experiências e saberes são constatadas pela interação, e o interesse de ambos geram um grande repertório de conhecimentos.

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998, p. 12)

Assim como os jogos as brincadeiras são muito importantes no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, pois é por meio deles que a criança aprende as regras e favorece a autonomia da criança.

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 1996, 26).

Em relação ao jogo Piaget (1998), acredita que é essencial na vida de uma criança. De início o jogo é apenas um exercício em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. Em torno de 2 a 3 anos e 5 a 6 anos percebe-se que os jogos são simbólicos que satisfazem a necessidade da criança. E na sequência surgem os jogos com regras que são transmitidos socialmente. 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 esclarece que o jogo propicia a criança uma experiência rica de aprendizado e desenvolvimento em seus aspectos físico, cognitivo e afetivo. Os jogos podem ser classificados de diversas formas de acordo com o critério adotado. Piaget (1998), elaborou uma "classificação genética baseada na evolução das estruturas" Piaget classificou os jogos em três grandes categorias que correspondem às três fases do desenvolvimento infantil. Fase sensório-motora (do nascimento a 2 anos aproximadamente): a criança brinca sozinha sem utilização ou noção sobre regras. Fase pré-operatório (dos 2 anos aos 5, ou 6 anos): as crianças adquirem a noção das existências de regras e começam a jogar com outras crianças jogos de faz-de-conta fase das operações concretas. (Dos 7 aos 11 anos): as crianças aprendem as regras dos jogos e jogam em grupos. O jogo é uma atividade lúdica que utilizada no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem. O jogo estimula o pensamento, integra várias dimensões da personalidade afetiva, social, motora e cognitiva.

4. O papel da brincadeira na Educação Infantil

Segundo Vygotsky (1998) o sujeito se constitui através de interações no seu meio social. Com essa estrutura social, as funções psicológicas são construídas. Podemos concluir, que o processo de socialização que a criança está inserida tem seguimento em sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Por meio deste processo, é importante destacar que o brincar é uma consequência primordial no desenvolvimento da criança, pois é nesse momento que ela constrói suas brincadeiras simbólicas com características do seu mundo real.

É no brincar que a "zona de desenvolvimento proximal" surge na criança, pois há uma relação direta com a aprendizagem envolvendo assim outras funções como afetividade, memória, linguagem, atenção, entre outras. Dessa maneira, a construção de mundo da criança acontece conforme ela vai praticando suas funções (VYGOTSKY; 1998). Outros aspectos importantes em seus estudos são a emoção e a imaginação. A primeira funciona como um mediador interno ligado ao estímulo externo. Já a imaginação desperta novas emoções e estratégicas mnemônicos, pois auxilia a criança a aprender a partir de experiências. Junto a tudo isso temos a linguagem que contribui para o seu desenvolvimento oral, escrito e gestual.

Pode-se dizer que todos esses aspectos juntos: linguagem, emoção, memória, imaginação e pensamento contribuem para que a criança seja um ser social que constrói sua relação com o mundo (VYGOTSKY, 1998).

Para Vygotsky (1998) é importante ressaltar que na Educação Infantil, as brincadei-

ras de jogo simbólico exercem a função de máxima importância, permitindo promover à criança um momento único de desenvolvimento, no qual ela exercita a sua imaginação, a capacidade de criar e de fantasiar situações lúdicas. Brincar é a principal atividade da infância, pois responde à necessidade de meninos e meninas de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, sonhar, ou seja, o brincar se torna uma necessidade de descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo.

Segundo Vygotsky (2007) na Educação Infantil, o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica, a criança seja provocada a pensar e resolver situações problemas para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto, ou seja, o aprendizado torna-se mais flexível e prazeroso, quando as crianças encontram a ludicidade como meio de conhecimento, em vez de ficarem presas somente ao conhecimento exposto no quadro e nos livros.

De acordo com Freinet (1996) a criança aprende pela experimentação concreta no mundo real, na relação com o mundo, com as pessoas, enfim, com o meio social. Acreditava que experimentos ou vivências devem fazer sentido para as crianças, devem partir de um "querer" experimentar.

É necessário que o professor na Educação Infantil possua uma rotina e está deve envolver cuidados, por isso enfatiza tanto nas brincadeiras. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto que requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam desenvolver aprendizagens específicas.

Portanto o professor na educação infantil deve organizar uma rotina que envolve cuidados, por isso enfatiza-se tanto as brincadeiras. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto que requer um planejamento cuidadoso com uma sequência de ações que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) é um documento que aborda aspectos didáticos pedagógicos para a educação infantil incluindo o brincar como um dos direitos e as brincadeiras como eixo norteador. A criança tem o direito de brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

O documento estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. E em cada campo de experiências são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos por faixa etária.

A brincadeira, seja ela qual for, é muito relevante na infância. Os pais devem vê-la como forma de entretenimento e lazer para as crianças, mas, precisa ser vista também como um meio de desenvolvimento dos hábitos infantis e de atitudes que possibilitam o amadurecimento e a responsabilidade. Agregar atividades lúdicas ao processo de ensino e aprendizagem, é muito importante para o desenvolvimento educacional. A necessidade de brincar vem logo em seguida da necessidade de afeto, de ser aceita, ou seja, tem muita importância para o universo infantil. Por meio do brincar é possível desenvolver a espontaneidade, a inteligência, a linguagem, a coordenação, o autocontrole, o prazer de realizar algo, a autoconfiança. É o meio que a criança tem para criar, organizar suas experiências e estruturar a inteligência.

5. Considerações finais

Considerando as pesquisas relativas ao Lúdico na qual apoia-se este artigo, pode-se afirmar que O lúdico é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Além de influenciar na aprendizagem ele é um recurso essencial para os professores, pois ele trabalha o cognitivo, afetivo, social e motor possibilitando a autonomia, autoconfiança, criatividade, experiências, comunicação e conhecimento de mundo. Na Educação Infantil é imprescindível as atividades lúdicas por meio de brinquedos, brincadeiras e jogos que tendem a ampliar o conhecimento e enriquecer o repertorio de aprendizagens, portanto a intencionalidade de cada proposta deve ser direcionada, a fim, de despertar a curiosidade, alegria, prazer, diversão e o desenvolvimento integral da criança.

Referências Bibliográficas

ALVES, Fernando Donizete. O Lúdico e a Educação Escolarizada da Criança. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). (Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo:

Cultura Acadêmica, 2009. 193 p. Disponível em: http://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-04.pdf. Acesso em: 20 maio. 2023.

ANTUNES, Alfredo Cesar. Motricidade Humana: uma possibilidade para a relação

BAQUERO, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 47-56. BORBA, Ângela Meyer.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2000.

FREINET, Celestin. Para uma Escola do Povo. Tradução: Eduardo Brandão.- São

FREINET, Celestin. Pedagogia do Bom Senso. Tradução: J. Baptista.-São Paulo:

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e Brincadeira – Usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S. M. P., (org.) Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 1998. _____. Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2000.

MALUF, A.C.M. BRINCAR, Prazer e Aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2004. MOLUSCO, L. A importância de brincar na escola.

Martins Fontes, 1996a, p.3 – 125.

Paulo: Martins Fontes, 1996b, p.1 – 127.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971

PIAGET, Jean. A Psicologia da Criança. Rio de janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1998

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. ; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998.

AUTISMO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA

GISELE SOUZA CAMPOS

RESUMO:

Neste estudo mostra-se a importância da educação especial para a formação e desenvolvimento dessas crianças e a influência da estimulação precoce em relação à aprendizagem deste aluno. Os profissionais que trabalham com educação, principalmente aqueles que lidam com os deficientes e especialmente com o problema da integração social, reconhecem que esta questão acompanha o homem desde os primórdios da civilização. O presente artigo analisa a inclusão escolar e traz à tona discussões pertinentes deste novo paradigma social, principalmente para as crianças com deficiência, as quais têm seu processo de desenvolvimento cada vez mais estudado. Tem como objetivo verificar de que forma os processos pedagógicos desenvolvidos nas classes regulares são participativos a ponto de incluir os deficientes.

Palavras-chave: Deficiência; Intelectual; Formação; Autismo; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

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.

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 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.

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.

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 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.

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.

O AUTISMO

É possível perceber na criança com a síndrome, alterações na afetividade, ausência de interesse no ato de brincar, dificuldade na fala, pois o comportamento desta criança pode interferir no seu desenvolvimento prejudicando sua interação com o meio social no qual está inserida.

De acordo com Cunha (2009), o autismo "é uma síndrome resultante de causas ainda desconhecidas, porém a genética tem grande importância ao que se diz na manifestação do autismo". É um transtorno complexo com sintomas e quadros comportamentais distintos e seu tratamento pode ajudar, mas essa síndrome não tem cura,

O Transtorno do Espectro Autista manifesta-se nos primeiros anos de vida, proveniente de causas ainda desconhecidas, mas com grande contribuição de fatores genéti-

cos. Trata-se de uma síndrome tão complexa que pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes. Tem em seus sintomas incertezas que dificultam, muitas vezes, um diagnóstico precoce (CUNHA, 2009 p.19).

Muito se fala, muito se escreve e muito se divulga sobre o autismo e, no entanto, boa parte das pessoas ainda não sabe ou compreende com clareza do que se trata exatamente. São muitos os que também não conseguem identificar uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para que se possa compreender de forma clara este conceito, é preciso compreender outros termos similares que envolvem está dificuldade ou anomalia.

O psiquiatra Austríaco radicado nos Estados Unidos Leo Kanner, publicou um livro sobre seus estudos intitulado: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (Autistic disturbances of affective contact), definindo o termo Autismo, no qual o autor cita algumas das características da pessoa portadora dessa anomalia.

Kanner com essa primeira publicação de (1943), ressalta que o sintoma fundamental deste, “o isolamento autístico”, encontrava-se presente na criança desde o início da vida indicando que se tratava então de um distúrbio inato. Crianças apresentavam um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas”.

“O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas” (CUNHA, 2013, p.20).

Ainda segundo Cunha (2013), o termo "autismo" deriva do grego 'autós', que significa "por si mesmo" e, "ismo", condição, tendência”. Assim, é possível afirmar que o autismo ou “autista” é um assunto bem complexo, conhecido cientificamente como TEA (Transtorno do Espectro Autista), é um tema que traz muita reflexão e preocupação no meio educacional em todo o mundo. Isso ocorre quando o indivíduo necessita de uma análise particular ao ser apresentado a alguns aspectos básicos que possam caracterizar o Autismo.

O TEA, como o próprio nome aponta, é um “espectro”, ele determina uma condição de uma complexa e consequente desordem que ocorreu no desenvolvimento do cérebro da pessoa. Isso significa que várias condições ligadas ao autismo foram englobadas em um único diagnóstico, assim, fazem parte do TEA o autismo propriamente dito, a Síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno generalizado do desenvolvimento não especificado (PDD-NOS).

O PROCESSO DE INCLUSÃO

Ensino e de aprendizagem não se dissociam, pois traduzem a completude do aprendiz e do mestre. Pensar sobre aprendizagem requer o conhecimento do desenvolvimento humano, principalmente ao longo da escolarização, desde a primeira infância, tendo como eixo norteador de todas as teorias a importância da interação para o desenvolvimento social, cognitivo, biológico e emocional do ser.

Para Piaget (1977), os fatores biológicos interferem no desenvolvimento mental, sendo que a partir do meio o indivíduo efetiva seus processos de aprendizagem, seguindo o que denominou etapas do desenvolvimento cognitivo: sensório motor, préoperacional, operacional concreto e operacional-formal, expressos nos processos progressivos de esquema, assimilação, acomodação e equilibração. Sendo que:

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orientasse, essencialmente, para o equilíbrio. (PIAGET, 1974, p.13).

Acredita-se, no entanto, que haja um forte componente genético, uma vez que irmãos de autistas têm uma chance até 25 vezes maior de também serem portadores do transtorno. Entende-se também que fatores ambientais possam ter alguma interferência na gênese do TEA. De uma forma geral, os sinais do TEA relacionam-se a três áreas mais dominantes:

Marques (1993) Afirma que o autismo é uma doença rara manifestada uma vez em 1200 nascimentos. Contudo já atinge uma porção considerável, tendo-se estimado em 1997, em aproximadamente 500.000 pessoas seriam atingidas por essa patologia só nos Estados Unidos da América. Por outro lado, a taxa de incidência parece ser quatro vezes superior no sexo masculino. Contudo não parece ter qualquer associação conhecida com aspectos racial, social, econômicos ou culturais. No entanto é possível que haja alguma associação genética com determinadas formas de autismo, sendo que teorias envolvendo a influência do comportamento dos pais e do meio familiar, foram fortemente desacreditadas (DUNLAP, PIERCE & KAY. 1999, p. 3).

A criança autista apresenta inúmeros problemas principalmente os relacionados à linguagem, a inabilidade para interagir socialmente com os outros terminam que ficando isolado da sociedade, para evitar maiores prejuízos no processo de aprender a aprender deste indivíduo, o educador deverá proporcionar atividades focadas diretamente para esse público, onde possa envolver a criança no processo de aprendizagem significativa, motivando e estimulando-os continuamente.

Neste sentido, o objetivo deste estudo é discutir sobre a criança autista na escola e o processo de aprendizagem, neste foco compreende-se que o autista precisa ser auxiliado para então superar as dificuldades de comunicar-se que é o maior problema que envolve esse transtorno. Assim, o profissional deve ser um mediador de todo processo intelectual da criança, oferecendo-lhes diversas oportunidades para desenvolverem-se simultaneamente as habilidades e competências.

Assim, este trabalho mostra o quanto é importante estimular a linguagem e a intelectualidade dos alunos autistas, tendo em que o Déficit de desenvolvimento Autismo é um processo complexo e que diante das exigências da educação é um grande desafio incluir a criança autista no processo de aprendizagem juntamente com os demais ditos normais. Pois, corresponde ao educador abrir espaço para a inovação, para o repensar em práticas que favoreçam o autista como também os demais alunos, incluindo todos numa aprendizagem diferenciada compreendendo-os e auxiliando-os em de forma contínua, promovendo a sociabilidade entre os alunos e grupos sociais.

Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem em si já é bastante complexo para uma criança compreender, quanto mais quando um ser humano não apresenta, ou não tem certas habilidades e competências de aprendizagem para desenvolver esse processo, quando não compreende o outro, não sabe interagir, comunicar ideias, socializar sentimentos e emoções.

O autista apresenta ser uma criança normal fisicamente, porém é impossível não perceber os sintomas na sala de aula pois, apresenta incapacidade de falar ou não se comunica quase nada, repete constantemente falas de outras pessoas, na maioria são agitados, bem possessivos, contato visual deficiente, tem bastante dificuldades para se concentrarem, não prestam atenção, tem grande facilidade de distração, não brincam com os demais, ignoram o que o outro fala, sente falta de interesse e curiosidade principalmente em aprender e etc. São fatores marcantes no autista.

Assim, os educadores tinham grande capacidade de lidar com a criança autista, todos estavam preparados para desenvolver metodologias adequadas, promovendo o envolvimento, a socialização e a participação do autista nas atividades, compreendiam a forma de relacionamento deste com o outro e com o próprio mundo, valorizavam as diferenças e a particularidade de cada um e assim todos aprendiam. Sabe-se que o indivíduo autista pode desenvolver certas habilidades mais para isso é preciso descortinar uma educação onde focaliza as dificuldades como ponto de partida para alcançar o sucesso.

É fundamental que o profissional conheça a relação da criança com determinado conteúdo, o que é significativo, o que mais gosta de fazer, brincar para então executar qualquer proposta educativa. Vale ressaltar que quando a criança autista chega à escola, ela é desafiada a conviver num ambiente diferenciado e que precisa aprender a viver em sociedade, bem como enfrentar determinadas propostas, pois, não tem habilidades para realizar determinadas atividades deixando-as ainda mais desmotivadas. Assim a atividade lúdica entra como um diferencial para inserir o autista no grupo e aprender com os demais.

São inúmeros os problemas da criança autista, muitas vezes qualquer som, barulho logo tira a atenção e perde o foco do que está fazendo, outro autista tem comportamentos agitados levando ao fracasso escolar e a exclusão social. Quanto às incapacidades de relacionamento com o outro, a criança autista pode ter sérios problemas que podem gerar brigas e exclusão deste com o grupo, por não conseguir fazer socialização interpessoal com os demais.

Para a criança com TEA, o ato de brincar passa a ter uma abordagem em que essas crianças podem usar a função do corpo para expressar uma emoção inerente para alcançar a comunicação interativa, estabelecendo assim habilidades interpessoais e promovendo a adaptação social (TSENG; TSENG; CHENG, 2016). No entanto, dado que estão limitados pelas dificuldades de interação e comunicação, as crianças autistas geralmente jogam sozinhas, raramente interagindo com outras pessoas. Assim, seus padrões de brincadeiras tendem a ser bastante fixos e repetitivos.

Nada ilumina mais o cérebro tanto quanto o ato de brincar. Brincadeiras tridimensionais ativam o cerebelo, que mandam vários impulsos para o lobo frontal, o que ajuda o desenvolvimento da memória contextual (GURUPARENTS, 2015; NATIONAL INSTITUTE FOR PLAY, 2017). Das primeiras experiências do ato de brincar, as crianças aprendem a compreender a linguagem corporal, o contato visual, a atenção conjunta, a iniciação, a partilha, a resolução de problemas e as habilidades de referência. O ato de brincar ajuda as crianças a desenvolverem habilidades importantes que precisarão para o resto de suas vidas.

O National Institute for Play é uma instituição de pesquisa sobre o Ato de Brincar (2017). É uma corporação sem fins lucrativos de benefício público comprometida em trazer o conhecimento, práticas e benefícios do ato de brincar na vida do ser humano. Fundado pelo Dr. Stuart Brown, formado em Psiquiatria e Pesquisa Clínica. Ele descobriu pela primeira vez a importância do jogo discernindo sua ausência em um grupo cuidadosamente estudado de jovens homicidas, começando

com o assassino em massa da Torre da Universidade do Texas, Charles Whitman. Mais tarde, tornou-se diretor clínico fundador e chefe de Psiquiatria no Mercy Hospital e Medical Center e professor associado na UCSD em San Diego, Califórnia.

Ao longo de sua carreira clínica, ele entrevistou milhares de pessoas para capturar seus perfis de brincadeiras. A catalogação de seus perfis demonstrou a presença ativa do ato de brincar nas realizações das consequências negativas muito bem-sucedidas e igualmente identificadas que se serial killers acumulam inevitáveis em uma vida privada do ato de brincar. Ao se falar em assassinos, dentre outros, muito se fala na criação violenta que tiveram, muitos foram vítimas de agressões, inclusive de cunho sexual.

Pouco se falava, entretanto, na falta do brincar na vida dessas crianças. Numa das pesquisas do Dr. Stuart, os pesquisadores programaram ratazanas para que, num determinado período de sua infância um grupo brincasse e outro grupo ficasse privado do ato. Depois, ambos os grupos foram expostos a uma situação de estresse e ambos fugiram e se esconderam. Entretanto, o grupo que foi permitido participar do ato de brincar, mesmo com medo, saiu do esconderijo lentamente para explorar o ambiente e verificar se estavam fora de perigo. O outro grupo permaneceu acuado e escondido até morrerem. Os pesquisadores concluíram que o ato de brincar é muito útil para a nossa sobrevivência.

DESENVOLVENDO INCLUSÃO

Todo o ambiente de aprendizagem se compõe de elementos de oposição e fatores facilitadores. Relatar um problema ou obstáculo é fundamental ao professor de aprendizagem. Nos registros que faz de cada contexto estarão as observações que representarão pontos de melhoria. O exercício dessa prática, porém, é terreno minado para ele quando essa leitura é imprecisa, pois desencadeará ações com alto risco, sendo imprecisas porque teriam sido coletadas com ferramentas igualmente imprecisas. Daí a importância de atrelar a eficácia do processo à eficiência da coleta de dados a partir de metodologias apuradas – por sua vez, alheias à formação do profissional, e pertinentes a esferas de conhecimento que ele não domina (FONSECA, 1995, p. 131).

Para Freire (1997), não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se ", 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, nos fizemos seres éticos (FREIRE, 1996. p.18).

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

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

Segundo Oliveira:

Os problemas de aprendizagem sur-

gem 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).

Crianças que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, em sua maioria demonstram problemas emocionais, enfrentam momentos de tristeza e ansiedade, e apresentam desinteresse pela aprendizagem, chegando até mesmo a se isolar. Porém, com atendimento apropriado e atividades psicomotoras adequadas, as dificuldades de aprendizagem existentes podem ser superadas. Pain afirma:

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).

AÇÕES QUE AFETAM O APRENDIZADO DO EDUCANDO

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).

Mas nem tudo é tão fácil assim. Temos em muitas escolas alunos rebeldes que querem aparecer, pois em casa são abandonados pelos seus pais e na escola veem um lugar no qual podem aparecer como fortes e temidos e, com isso, aterrorizam àqueles alunos comportados, que não gostam de participar de confusões e se tornam alvos desses valentões. Por outro lado, temos alunos que têm medo de denunciar as agressões que sofrem, por sentirem que podem ser os próximos alvos das agressões por eles observadas. Para Elias (2011):

Todo cuidado é pouco, pois se trata de uma realidade complexa e multidimensional. O tema requer um conjunto de medidas, ações integradas e de iniciativas articuladas implementadas de acordo com um plano. Não há soluções mágicas, mas é possível avançar muito na prevenção desses eventos e na educação para convivência (ELIAS, 2011 p, 10).

Caso os educadores e gestores escolares fossem preparados para tais situações, muitas coisas poderiam ser evitadas ou nem mesmo acontecer. Há, portanto, a necessidade de que a escola tome atitudes preventivas, tentando impedir que um

"simples" ato de preconceito não se transforme em um assassinato em massa. Lopes Neto (2005) alega que: "outro grande desafio das escolas é a forma como os professores e funcionários intervém efetivamente sobre os atos de bullying. Além das dificuldades para a identificação, o pessoal pode falhar no uso de recursos apropriados para resolver os conflitos à medida que surgem" (LOPES NETO, 2005, p.82).

Incutir a culpa em alguém se torna algo secundário, se nos atentarmos que o verdadeiro problema seria descobrirmos o que fazer para mudar tal horizonte e como fazermos com que nossas escolas passem a serem vistas novamente como lugar seguro e que merece a confiança de todos. Para Fante (2005):

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 neces-

sárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.1).

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

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

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

A escola inclusiva deve possibilitar a entrada e a permanência de todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades especiais, pois todas têm direito à Educação no ensino básico e regular. Espera-se que a criança com deficiência, que passa a conviver no ambiente escolar deixe de ser discriminada e passe a ser acolhida, contribuindo assim para a construção de um espaço inclusivo e democrático na Unidade Escolar a qual faz parte.

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 26 de maio de 2020.

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

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

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

São Paulo: Brasiliense, 2011.

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

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

OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T.

Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.).

Inclusão. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

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

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

O DESAFIO DA PRÁTICA DE INCLUSÃO NO COTIDIANO EDUCACIONAL

IDELSON ALVES JUNIOR

RESUMO:

O trabalho apresenta uma transcrição de documentos oficiais sobre a necessidade da ação dos agentes escolares em uma proposta que contempla também a inclusão em seu currículo. O trabalho enfoca a importância da equipe gestora, no planejamento e condução das ações das unidades escolares voltadas para uma escola acolhedora, receptiva e inclusiva, preocupada com indicadores de qualidade, mas também comprometida com a realidade e necessidade de seus estudantes e de todo o público daquela comunidade, sempre preocupada em oferecer mecanismos que venham atender as necessidades de todos. É sabido que a educação inclusiva é um grande desafio e cada dia mais vem desafiando o modelo tradicional das nossas escolas e professores, é preciso agora, resiliência para nos adaptarmos as novas realidades e demandas impostas no nosso dia a dia. A escola precisa assegurar o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), que regulamenta dois princípios básicos a serem observados para que a gestão organize a efetiva inclusão. É da Gestão Educacional em conjunto com a comunidade escolar, preocupada com a inclusão social e com a transformação da uma escola inclusiva que contribui para a formação do global do indivíduo ajudando-o a compreender a sua realidade e a refletir sobre ela. Ao professor, cabe promover a integração dos grupos, a partir da conscientização e aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem através de cooperação. Uma nova necessidade, chamada Educação Inclusiva, mostra que é necessário que todos busquem reciclagem e capacitação a fim de estarmos preparados para respondermos a esta nova demanda, num ambiente cada vez menos restritivo e comprometido com a transformação escolar e social. Portanto podemos entender como inclusão social, a necessidade de todos buscarem formas de oferecer de forma igualitária as oportunidades, de forma que os portadores de deficiência não continuem sendo excluídos da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão educacional – inclusão - portador de deficiência.

ABSTRACT: This research seeks to present what the official documents say about the relationship between the school management and the proposed educational inclusion. The study addresses the role of the educational manager of a school concerned with the quality of education and in fact committed to the community and its needs. We know that inclusive education is one of the new challenges facing the school management, in the face of new demands that the school faces in the context of a democratic society that turns quickly. The school needs to ensure that the law says Directives and Bases of National Education (9394/96), which regulates two basic principles to be observed that management organizes the effective inclusion. Is Educational Management in conjunction with the school community, concerned with social inclusion and the transformation of an inclusive school which contributes to the formation of the individual's overall helping to understand their reality and reflect on it. The teacher must encourage the integration of groups, from the awareness and acceptance of individual differences, valuing each person living within human diversity and learning through cooperation. The new strand, Inclusive Education, reveals that everyone can learn, just that for this, they are given the appropriate conditions, in an increasingly restrictive and less committed to the educational and social transformation. From this context we define, for social inclusion, the process by which society and the disabled seek to adapt to each other with a view to equalization of opportunities and, consequently, an egalitarian society.

KEY-WORDS: Education Management - inclusion - the disabled.

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais é necessário que os horizontes escolares sejam ampliados e que sua organização seja profissionalizada e que cada um ocupe conscientemente seu lugar com responsabilidade e compromisso cumprindo, assim o papel social da escola.

Se os educadores desejam uma transformação social é necessário que exista paixão pela educação, pelo aprimoramento contínuo, pela constante reinvenção da ação, lutas diárias e esperança constante, além do amor. De acordo com Freire (1994, p.65):

É preciso, contudo que esse amor seja, na verdade um amor armado, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa ser aprendida e vivida por nós.

O espaço educacional é um bem público e deve ser ocupado por toda a comunidade onde está inserido, e todos devem tê-lo como extensão de suas casas, lugar de res-

gate de cidadania, lugar de formação de cidadãos críticos e preparados para a vida em sociedade.

É dada a escola o dever de incluir a todos, acolher e preparar cidadãos para enfrentar um futuro que depende cada dia mais de formação intelectual e profissional, portanto a escola deve ser o berço da formação do cidadão.

Deve ser no papel da Escola Inclusiva que assume a necessidade real e urgente da inclusão social de todos, que se deve dar o princípio do resgate da cidadania, da participação comunitária na gestão dessa escola para que a mesma possa atender a todos os anseios dessa comunidade onde está inserida.

É no papel do Gestor, e que deve ser qualificado para liderar os rumos que a Escola deve tomar em participação com o Conselho Escolar, que se concentram as grandes responsabilidades pelo sucesso da instituição, para tanto se faz necessário uma tomada de consciência dos deveres diante da administração, honestidade e transparência devem ser pontos prioritários que o mesmo tenha a função de acolher a comunidade e que essa se empenhe na empreitada da gestão democrática e participativa que hoje é uma necessidade emergente.

Há diferentes dificuldades de aprendizagem que interferem no processo de ensino-aprendizagem da criança ou adolescente, nenhuma delas é única e imutável. Toda dificuldade requer um estudo que permita ao educador detectar de maneira eficaz os problemas de aprendizagem, garantindo uma educação de qualidade para os envolvidos.

Isso nos faz pensar que uma gestão eficaz possibilitará que as ações e questões da unidade escolar sejam elas todas direcionadas para a garantia da democracia e igualdade social, isso se faz no dia a dia, bem como em projetos e ações mais ousadas, seja o que for o principal é garantir que o objetivo principal ocorra e que não haja espaço para práticas antigas que segregam aqueles que já são privados de algumas possibilidades.

A escola inclusiva é acolhedora e aberta a todos, ali todos os atores envolvidos, pais, estudantes, professores e gestores tem um único objetivo que é garantir a inclusão de todos, há também que se buscar as entidades do bairro para que estejam atentas a outras políticas públicas que levem este olhar além dos muros da escola.

Os estudantes com necessidades especiais necessitam de um tratamento personalizado, todavia inclusivo sem que exclua ou produza ações que segregam. Da mesma forma, um novo olhar em considerar o papel da escola na produção do fracasso escolar e no encaminhamento de alunos para atendimentos especializados, dentre outras medidas comumente adotadas na prática pedagógica. Um exemplo preocupante do desvio dessas práticas é o encaminhamento indevido e a permanência de alunos em classes especiais como resultado da ineficiência escolar.

Os estudantes portadores do TDAH, muitas vezes, apresentam uma defasagem com relação ao aprendizado de conteúdos teóricos, quando comparada com as de outras crianças da sua turma, devido à desatenção, falta de autocontrole características de tal transtorno. Assim, a ação educativa exige uma maior compreensão a respeito desse transtorno, TDAH, e uma sensibilidade para lidar com as características e variáveis individuais apresentadas no processo de ensino-aprendizagem.

Ao tratar com um portador de TDAH, tanto o gestor como o professor podem focalizar dificuldades específicas da criança ou adolescente, em termos das habilidades sociais, criando um espaço para desenvolvê-las por meio da interação em atividades lúdicas.

Tanto a equipe gestora, quanto os professores e profissionais de educação, devem se responsabilizar para que a unidade escolar seja um ambiente acolhedor e inclusive, de forma a proporcionar condições de troca de experiências e vivencias de todos naquele mesmo espaço. A equipe gestora deve garantir condições favoráveis e cobrar posições e projetos que favoreçam este espaço acolhedor, envolvendo também a comunidade escolar que pode e deve contribuir com seus valores e agregar importancia neste processo de acolhimento.

A presença de alunos PNEE na escola regular pressupõe uma escola aberta, que responda às necessidades de todos os alunos que chegam ao ambiente escolar com diferentes interesses, motivações e habilidades. Então, as interações estabelecidas precisam estar cada vez mais próximas e integradas ao conhecimento do aluno e aos desafios que o contexto lhe propõe, a fim de que ambientes de construção de aprendizagens sejam oportunizados, incitando e possibilitando o pensar.

2. Desenvolvimento

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A equipe gestora é fundamental para garantir que a inclusão ocorra na escola, é ela quem norteia os demais membros da equipe para que não haja quaisquer tipos de discriminação ou segregação daqueles que necessitam de atenção redobrada, é a equipe gestora que deve garantir que cada necessidade seja alcançada, através da sala de recursos e atividades direcionadas a este público alvo.

O primeiro passo é construir uma

comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo do processo é a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo; o terceiro passo envolve a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; o quarto passo abrange a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida.

A equipe gestora deve fomentar as adequações necessárias do sistema em todos os níveis, cabe a equipe gestora ser a facilitadora para que todas as adequações sejam implementadas, em todos os níveis do ambiente escolar, seja uma adequação física, com uma obra civil, assim como propostas pedagógicas inclusivas.

(SAGE, 1999, p.135) mostra que nas escolas, o excesso de ações burocráticas, reduz o tempo que as equipes poderiam se dedicar às atividades de Ensino-aprendizagem, buscando sempre o aperfeiçoamento da equipe, de forma a estar adequada para as necessidades de todos os estudantes.

O gestor escolar pode colaborar com o estabelecimento da colaboração, no ambiente escolar, com o aprimoramento do contato e da interação entre os professores e demais funcionários.

Acredita-se que a inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais é um procedimento de grande complexidade uma vez que estão envolvidos, a família, a escola, a sociedade e o próprio sujeito a ser incluído. Uma pessoa não pode ser aceita apenas enquanto se encontre na escola, quando está resguardado.

Souza (2002) afirma no ambiente escolar, as crianças convivem juntas e não se dão conta das diferenças, ou porque passam despercebidas ou pelo fato de aceitarem essas diferenças. À proporção que evoluem e se desenvolvem, as crianças descobrem as diferenças do outro, ou são despertadas para o diferente pelos adultos, tornando a convivência menos natural.

Sassaki (1997, p.41) o conceito de inclusão:

[...] 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 papeis 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 [...].

Para Monteiro (2004) a inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, necessita não só que a matricula do aluno seja realizada ou da sua constância física junto com aqueles alunos tidos como normais, mas da oportunidade de serem pesquisadas as concepções e paradigmas, respeitando as diferenças, a fim de se aprender a conviver com as mesmas, o que é uma das maiores problemáticas da humanidade. O autor ainda afirma que, para aceitar e conviver com as diferenças e as necessidades especiais, é necessária uma mudança no olhar da escola, pensando não só na adequação do aluno, mas na adaptação do contexto escolar aos alunos, desfazer barreiras humanas e arquitetônicas, em prol da criação de novos conceitos, buscando novos sentidos, ressignificando e reconstruindo a aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento humano.

Ercolin (2003) é enfático ao apontar que ao se falar em inclusão nas escolas, são imprescindíveis que sejam estabelecidas leis que deem respaldo a todos a quem de direito. Contudo, o gestor deve receber uma formação adequada para que a inclusão aconteça de fato.

De acordo com Oliveira (2002) apesar da inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais predomina o discurso na Educação Especial no mundo todo, com direcionamento de programas e políticas educacionais e de reabilitação, essas pessoas, mesmo aquelas inseridas no sistema regular de ensino ou no mercado de trabalho, continuam, na grande maioria dos casos socialmente distanciados dos seus colegas não portadores de necessidades especiais.

Souza (2002) comenta que a inclusão escolar só tem significado se refletirmos no ser enquanto social, no papel do homem ativo, participante e integrado socialmente. A inclusão social, responsável e comprometida é, sem dúvida, decorrente da função maior da educação bem desempenhada, não importando se o educando requer atenção particularizada. Essa é a condição para a adequada integração de novos membros à sociedade.

O processo de integração dos portadores de necessidades especiais na escola, no processo individual de construção de seu conhecimento, na sociedade, na construção coletiva da cultura e de todo processo sócio-histórico exige cautela, ponderação, conscientização, competência e, principalmente, o desejo social de um mundo mais respeitoso às desigualdades. Somente a conscientização e a disposição das pessoas é que poderão efetivamente melhorar nossa condição de cidadãos.

Para Hoffmann (2004) é insuficiente que sejam oferecidas escolas para to-

dos, incluir não é apenas isso, é primordial que o sentido de "todos" não perca a extensão da individualidade, e que, a escola possa oferecer às crianças e aos jovens o necessário e todas as oportunidades de abraçar a cidadania plena pelo respeito e pela aprendizagem.

Lima (2001, p. 37) esclarece, ainda, que é essencialmente necessário e importante o processo de identificação das necessidades educacionais especiais. Se não houver esse processo de identificação com o cuidado necessário, a fim de promover adaptações curriculares, a seleção dos materiais educativos de apoio e a escolha das estratégias metodológicas e didáticas podem não ser correspondentes ao que de fato o aluno necessita. Para bem atender a esses casos de educação especial, uma ação inicial de docentes em Escolas Especiais deve estar pautada em ajustes necessários relacionados à realização das suas práticas escolares.

O processo inclusivo não pode ser considerado algo inadequado e for a de questão, assim como não podemos considerer que uma condição de deficiencia inviabilize a Convivencia é o acesso aos aparelhos publicos existentes e que devem ser utilizados por todos, sem exclusão.

É preciso cuidado e atenção para não tornarmos as nossas ações impeditivas da inclusividade de todos, incluir não é um gesto de bondade é um direito daquela que não tem inclusão é consequência de uma escola de qualidade, capaz de perceber cada aluno como um enigma a ser desvendado. No que se refere à escola, a inclusão de portadores de necessidades especiais depende de sua integração escolar, e esta não pode ser uma iniciativa apenas de educadores especializados. Deve haver o compromisso de todos os educadores, caso contrário, poder-se-á integrar o portador de necessidades especiais apenas ao convívio com outros alunos, sem que ocorra a verdadeira inclusão da qual resultarão os ganhos pretendidos; estarão muito mais evidenciados os estigmas que denigrem a autoestima do aluno (SOUZA, 2002).

Para Monteiro (2004), a educação inclusiva deve assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e até substituir os serviços educacionais comuns, garantindo o atendimento às diferenças dentro da diversidade humana. Diz ainda a autora, que o compromisso dos educadores deve ser garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento pleno do indivíduo, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Incluir é enxergar cada estudante como um individuo dotado de todos os direitos e aí fazer tudo o que for possível para que aquele estudante possa acessar a escola e seus saberes, e principalmente que a responsabilidade para garantir este direito não é apenas da equipe gestora ou daquele professional especializado, mas de todos que ali convivem e participam. A inclusão é consequência de uma escola de qualidade, capaz de perceber cada aluno como um enigma a ser desvendado. No que se refere à escola, a inclusão de portadores de necessidades especiais depende de sua integração escolar, e esta não pode ser uma iniciativa apenas de educadores especializados. Deve haver o compromisso de todos os educadores, caso contrário, poder-se-á integrar o portador de necessidades especiais apenas ao convívio com outros alunos, sem que ocorra a verdadeira inclusão da qual resultarão os ganhos pretendidos; estarão muito mais evidenciados os estigmas que denigrem a autoestima do aluno (SOUZA, 2002).

A Escola inclusiva

Carneiro (2004) fundamenta sua ideia de escola inclusiva, como uma escola que visa possibilidade de que todas as pessoas participem igualmente das oportunidades oferecidas pela escola. E que todas as pessoas sejam respeitadas nesse ambiente escolar pelo que são como seres humanos, não importando suas diferenças, seu sexo, idade, origens étnicas, opção sexual ou suas deficiências.

De acordo com Salamanca (1994):

[...] o princípio fundamental subjacente à definição e desenvolvimento de escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade. (Declaração de Salamanca, 1994, p.7).

Entretanto, para que estes alunos possam desfrutar de modo pleno seus direitos de acesso ao conhecimento, o contexto escolar deve se moldar, a fim de poder responder, com ajustamentos e qualidade, às necessidades de cada aluno.

Para atender a essa clientela e às suas necessidades, a escola regular precisa promover as modificações que forem necessárias.

Segundo Mantoan (2002) uma escola se diferencia de outra pela qualidade no ensino que oferece, sendo capaz de formar obedecendo a padrões exigidos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, promovendo a interatividade entre os alunos, entre as disciplinas constantes no currículo,

entre a escola e a comunidade em seu entorno, entre as famílias e o projeto escolar que rege essa escola.

Definimos a qualidade no ensino pautando critérios do trabalho pedagógico que sugerem a formação de redes de saberes e de relações, e que se desenrolam por alamedas surpreendentes para alcançar o conhecimento.

A função social da escola deliberada na Constituição Federal (1988) expressa o direito de todos à educação clarificando que esse direito tem por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Dessa feita, o essencial da gestão é asseverar uma educação de qualidade para todos, considerando que a qualidade na educação é a promoção para todos do acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e ao atendimento educacional especializado quando necessário.

Entretanto para Salete (2008), a edificação de um sistema educacional inclusivo de fato, ou seja, um sistema educacional que zele e responda adequadamente e de forma competente às peculiaridades de cada um de seus alunos, incluindo as necessidades educacionais especiais, depende da concretização de ajustes e mudanças em todas as instâncias do sistema educacional, o que significa envolvimento ativo e ações afirmativas em todos os níveis do sistema: político, administrativo e técnico-científico. Isto deixa claro que não é somente o professor o responsável pela construção de um sistema educacional inclusivo, uma vez que ações essenciais são necessárias por parte dos gestores da Educação.

Estas ações são fundamentais e antecedem, na realidade, as ações do professor, já que envolve tomada de decisões também político-administrativas e o gerenciamento da verba pública recebida.

Assim concorda-se com Oliveira (2002), quando o autor aponta que debater sobre educação no nosso século sugere uma atitude crítica frente aos excessos da sociedade do conhecimento e que muitas vezes, desumaniza, desvaloriza o ser humano. Precisa-se enfatizar o valor da educação frente aos desafios e incertezas de nosso tempo. Assim, pensar em educação inclusiva é um dos nossos novos e grandes desafios, e cuja probabilidade de sua prática bem-sucedida está no seio da nossa sociedade.

A nova concepção de escola, como socializadora e educadora que beneficie o desenvolvimento dos alunos, respeitando suas características e seu meio social é uma escola que retrate um mundo inclusivo, onde todos têm oportunidades e direitos de ser e estar, de forma integral e ativa. Para que a inclusão e integração das pessoas portadoras de necessidades especiais aconteçam verdadeiramente, é necessário que a mesma se dê em três âmbitos: político, cultural e social (SOUZA, 2002).

É imprescindível que os princípios, políticas e práticas educativas promovam a educação para todos, através da educação inclusiva. Essa composição educacional de sustentáculo social deve afinar-se a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, relacionais e outras, que aceite as diferenças, que dê suporte às aprendizagens, proporcionando uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais deixando assim, de ser institucionalmente segregadora. Esse é o modelo da educação que reconhece, portanto, o direito de todos os alunos a aprenderem e estarem juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam (COSTA et. al., 2000).

Uma escola bem equipada e preparada com uma boa qualidade para seus alunos estará adequada a acolher a todos, inclusive aos portadores de necessidades especiais. O convívio com a diversidade será benéfico para todos, uma vez que todos estarão mais aptos a viver em harmonia, nesta época em que os valores humanos perderam o significado. O convívio na diversidade da sala de aula fará com que a criança habituada a conviver com as diferenças, leve essas experiências adquiridas com a vivência para suas vidas profissionais (ERCOLIN, 2003).

Segundo Mantoan (2005), para haver um projeto escolar inclusivo são necessárias modificações nas propostas educacionais da maioria das escolas de nosso país, onde se faz necessário uma nova organização curricular idealizada e executada por todos os que estão interessados pela educação na comunidade onde está a escola. Para a autora, a escola inclusiva é caracterizada por ter a progressão no ensino de forma sincrônica e aparelhada em ciclos de formação e de desenvolvimento, e não serial e linear comum nas escolas regulares.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos destaca-se a necessidade de um modelo que garantisse a escolarização satisfatória de toda a população infantil.

A implementação de softwares específicos e adaptados, podem contribuir para o desenvolvimento do estudante com necessidades especiais, podendo agregar tanto na parte motora, assim como em outros aspectos cognitivos e que contribuem para a aprendizagem, como a percepção, a lógica, a associação e assim por diante.

O currículo também vem se adaptando de forma que a necessidade dos estudantes portadores de deficiência seja percebido como parte integrante da aprendizagem e do dia a dia dos professores.

Estudantes com necessidades especiais, não podem ser colocados de lado, da mesma forma que os outros devem ter atividades, ainda que adaptadas às suas necessidades, contudo se for possível, a adaptação é apenas da atividade devendo ser ministrado o mesmo conteúdo, no mesmo nível que os demais estudantes da turma, é a busca de se oferecer a todos uma mesma educação e oportunizar todos da mesma forma.

A aquisição de conhecimento não é apenas uma simples questão de instrução formal e retórica. O conteúdo do ensino deve atender às necessidades dos indivíduos, com o objetivo de torná-los aptos a participar plenamente no desenvolvimento. O ensino deve ser relacionado às próprias experiências dos alunos e com seus interesses concretos, para que assim se sintam mais motivados.

O grande desafio que se impõe à escola hoje é o de localizar maneiras de dar respostas efetivas às necessidades educacionais de uma população escolar cada vez mais heterogênea e diversificada, de construir uma escola efetivamente inclusiva, uma escola que aceite e acolha a todos e os trate de forma diferenciada de maneira a suprir todas as necessidades encontradas. Essa filosofia organizacional pautada nas bases da inclusão, integração e participação deve ser complementada com medidas paralelas e auxiliares nos setores da saúde, segurança social, formação profissional e no emprego.

Assim sendo, tal transformação sugeri a adoção de perspectivas comunitárias que sinalizem para o aumento das redes de arrimo social que dinamizem a participação ativa das famílias, que movimentem a comunidade educativa, a comunidade em geral, os meios de comunicação, na promoção de atitudes positivas específicas na sociedade em geral, e na escola particularmente. Isso implica em investimentos em benefício da infraestrutura escolar, no alargamento da rede, na formação do corpo docente, na transformação dos currículos, na unificação dos estudos, na ampliação da escolaridade obrigatória. (COSTA et. al., 2000).

Conforme Freitas (2002), uma escola para todos somente se tornará realidade quando a escola for além de um local apenas de aprendizagem, um local de conscientização e de luta contra as desigualdades sociais.

Segundo Salete (2008) um modelo de escola inclusiva deve seguir os parâmetros abaixo relacionados:

(1) Número de alunos por sala. As teorias recomendam um número máximo de 25 alunos, para uma sala inclusiva, sendo que destes, no máximo 02 alunos apresentem necessidades educacionais especiais, entretanto, não é uma regra fixa, pois configurações diferentes desta também têm sido experimentadas e ser bem sucedida, mas para que aconteça uma inclusão de um número maior de alunos com necessidades educacionais especiais há que se ter uma escola estruturada capaz de suprir todas as necessidades dessas crianças e de bem promover a aprendizagem.

(2) A criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar constando de:

* Adaptação do espaço físico;

* Aquisição de mobiliário, equipamento, recurso material e didático específico necessário, para que possa facilitar o processo de aprendizagem, bem como a adaptação dos materiais de uso comum para atender a todos sem distinção;

* Capacitação do corpo docente com formações específicas e continuadas, bem como orientação e capacitação de todos os que lidam diretamente com os alunos no ambiente escolar;

* A concretização de ações que garantam a interdisciplinaridade, no trato temático, e a transetorialidade, na atenção ao aluno.

Pela Declaração de Salamanca, (Espanha, 1994), temos alguns tópicos a serem seguidos pela inclusão nas escolas:

- Todo estudante tem o direito fundamental à educação, e a ela deve ser garantida a todos de forma a oportunizar o atingimento e manutenção das aprendizagens.

- Todo estudante é único, cada um possuí as suas características, cada um traz consigo os seus saberes, cada um traz uma habilidade e cada um terá necessidades diferentes.

- Toda e qualquer ação no Sistema educacional deveria ser concebido tendo em vista as várias características dos vários tipos de estudantes e suas realidades.

- Estudantes com necessidades especiais tem o direito de frequentar a escola regular, a escolas devem receber este estudante e se adequarem de forma a promover a sua aprendizagem da mesma forma que faz com os demais estudantes.

- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Vale lembrar que, também as creches e escolas de educação infantil, que têm como função cuidar e educar devem

acolher sem discriminação as crianças, desde zero ano de idade (segundo a LDBEN artigo 58 e a Lei 7.853/89).

Mantoan (2003, p.53) afirma que semelhante a outros países, no Brasil, para muitas crianças o único lugar onde se tem acesso a conhecimentos básicos e mínimos necessários para viver em uma sociedade globalizada, é na escola. Para grande parte dos alunos com baixo poder aquisitivo, no Brasil, que por muitos anos sofreram com a marginalização, outrora por parte dos colonizadores, agora pelo poder do capital, a escola torna-se a única oportunidade de se conseguir as condições fundamentais para se desenvolverem e se tornarem de fato cidadãos, para adquirirem identidade sociocultural que irá proporcionar uma vida digna, livre e feliz.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da pesquisa conclui-se que é necessário que os contextos familiar e escolar trabalhem juntos, rejeitando a estagnação das crianças e adolescentes, reagindo empaticamente diante de suas dificuldades e mantendo uma atitude de permanente fortalecimento daqueles que demonstram ter talentos especiais.

Os estudantes devem que ser desafiados, o desafio pode levar o ensino a níveis mais elevados e consequentemente obter-se melhores resultados, o professor deve levar em consideração os limites de cada um e explorar convenientemente todas as possibilidades. Não é que temos que achar normal um baixo desempenho nas notas, mas devemos observar outras formas de aprendizagem, até porque estamos diante de um novo cenário educacional que requer praticas diferenciadas.

Crianças e/ou adolescentes com comportamentos exagerados de inquietude, distração, desorganização, esquecimento e impulsividade não podem simplesmente ser consideradas como preguiçosas, irresponsáveis, rebeldes e desinteressadas pelos estudos.

O Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade, TDAH como é conhecido, é um problema de saúde mental que merece atenção especial de todos os profissionais da educação, visto sua prevalência cada vez mais frequente no âmbito escolar; e para garantir o sucesso no processo ensino-aprendizagem destes portadores. Todos que se preocupam com o desenvolvimento da aprendizagem se inquietam ao se deparar com crianças e adolescentes com TDAH. E dessa forma, é fundamental investigar e buscar informações sobre o transtorno, e principalmente, encontrar novas ferramentas que sejam adequadas para as intervenções psicopedagógicas e pedagógicas.

O sistema escolar deve se organizar de tal forma que minimize as experiências de fracasso, de rejeição e exclusão dos alunos que sofrem de necessidades especiais. Assim, é fundamental que os gestores, professores e pais estejam informados e atentos às futuras considerações sobre o assunto, para garantia do bem-estar e o desenvolvimento emocional e social das crianças e adolescentes que apresentam dificuldade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: BLEGER, J. Temas de Psicologia: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. 1997.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, 1990.

_____.Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação – Imprensa Oficial, 1996.

_____.Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Parecer n.º 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONDEMARÍN, M.; GOROSTEGUI, M.E.; MILICIC, N. Transtorno do déficit de atenção: estratégias, diagnóstico e intervenção. São Paulo. Ed. Planeta do Brasil, 2006.

DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

ESTEVE, José M., Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. (org.) Autonomia da escola: princípios e propostas. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2004.

STAINBACK, W. & STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999

LIMA, L.C. A escola como organização educativa; São Paulo; Cortez; 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. São Paulo. Cortez. 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Compreendendo a deficiência mental: novos Caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

_____.Inclusão Escolar: o que é? Por quê?Como fazer? São Paulo, Moderna, 2003.

_____. Integração x inclusão – educação para todos. Pátio. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

MATTOS, P. No mundo da Lua: Perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo. Lemos Editorial, 2006.

PAÍN, S. Diagnóstico e tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre. Artes Médicas, 1985.

SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre. Artmed, 1998.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Org.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

TOPCZEWSKI, A. Hiperatividade: como lidar? São Paulo. Casa do Psicólogo, 1999.

ZAGURY, T. Limites sem trauma: construindo cidadãos. Rio de Janeiro. Record, 2004.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA CRIANÇAS DE QUATRO E CINCO ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IZABEL CRISTINA PAIVA PARISE

RESUMO:

Nos primeiros passos da vida escolar da criança, o universo do brincar se sobrepõe a outros momentos previstos pelo Currículo da Educação Infantil. Isso ocorre porque a brincadeira acontece desde suas primeiras percepções do mundo, ainda como um bebê no colo de sua família. Para fazê-lo sorrir, adultos e crianças que se aproximam do recém-nascido, fazem brincadeiras, caretas, falas trocadas. O menino e a menina crescem com esse comportamento frequente ao seu redor e, aos poucos, apropriam-se do ato de brincar, escolhendo gestos, objetos e sons de interesse para seu divertimento. Desta forma, observa-se quão natural é para os seres humanos, expressar-se por meio de situações envolvendo brincadeiras. E, sendo natural, porque excluir ou reduzir momentos tão expressivos para o desenvolvimento do aluno nas salas de aula?

Palavras-chave: Brincar; Desenvolvimento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é A importância do brincar para crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil. A necessidade que uma criança nessa faixa etária tem em expressar-se por meio de brincadeiras deve ser priorizada pelas escolas de Educação

Infantil.

Durante os primeiros anos da infância, a criança tem contato com outras crianças, com a natureza, diferentes ambientes frequentados por sua família e vários grupos sociais. E, em toda nova experiência surgem situações, oportunidades de brincadeiras, de interação com o outro e o meio. Isso porque o brincar é uma forma de linguagem de todos desde a mais tenra idade. Quando chega na escola, a brincadeira, mesmo fazendo parte da rotina escolar, deixa de ser o foco principal na rotina da criança, que estava acostumada a brincar em todo tempo livre que tinha em casa.

Independente da classe social, se brincando com jogos modernos, bonecos de última geração ou com tampas de panela e objetos da casa, todas estavam praticando o brincar, vivendo no faz de conta, exercitando o corpo correndo, pulando ou se escondendo. Ao deparar-se com uma rotina onde o brincar dá espaço para outras atividades propostas pela escola, o aluno deixa de exercitar sua criatividade, imaginação e parando de expressar-se por meio daquilo que tanto gosta: as brincadeiras.

Infelizmente, os momentos lúdicos estão ficando cada vez mais escassos nas salas de aula. Nos primeiros anos escolares, na Educação Infantil, a aceleração em busca de uma alfabetização precoce está tomando o espaço importante para o desenvolvimento de outras habilidades que precisam ser desenvolvidas antes mesmo de qualquer contato com o mundo letrado.

A Educação Infantil é um período muito importante do desenvolvimento do indivíduo e precisa ser trabalhada dentro das reais necessidades de uma criança na faixa etária entre quatro e cinco anos. E a realidade de uma criança dessa idade está diretamente relacionada às brincadeiras.

EFEITOS DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES FUNDAMENTAIS

A idade pré-escolar é de fato, o período onde as crianças absorvem todas as informações e experiências que estão ao seu redor. Não é por acaso que, neste mesmo período, sejam indicadas aulas de introdução às línguas estrangeiras, tamanha facilidade

das crianças em aprender. E isso acontece nas demais áreas do conhecimento: o prazer pela leitura, por exemplo, se dá desde a mais tenra idade quando o indivíduo é apenas ouvinte e espectador dos contos que ouve em casa ou na escola. As aulas de artes observam grandes potencialidades em crianças desde muito pequenas. Os esportes são iniciados mesmo antes do período pré-escolar. Enfim, quanto mais cedo se apresenta, mais fácil se absorve o que lhes foi ensinado.

Essas crianças que se encontram no período entre quatro e cinco anos de idade vêm de casa onde estavam acostumadas a brincar na maior parte do tempo, seja com brinquedos, objetos variados, ou simplesmente interagindo com seus amigos. Algumas, dependendo de suas famílias, vieram motivadas, instruídas e com muitas habilidades bastante desenvolvidas graças aos recursos e/ou incentivos dados pelos pais, irmãos e demais parentes, que fizeram uso de jogos e brincadeiras para introduzi-los (mesmo que sem a intenção) aos conteúdos e habilidades da Educação Infantil. Outras são levadas à escola onde terão os primeiros contatos com números, formas, cores, letras, objetos como tesoura, cola, lápis de cor. Estas, certamente necessitarão ainda mais das brincadeiras em seu período de aprendizado, uma vez que não as praticaram anteriormente em casa, com suas famílias.

Desta forma, observa-se que, apesar da pouca idade, um grupo de crianças já exposto a situações de ludicidade, desperta para o aprendizado mais rapidamente.

Ambos indivíduos, incentivados ou não em casa, brincaram. Brincaram sozinhos ou acompanhados, com ou sem brinquedos, incentivados ou não. E durante essas brincadeiras, todos estavam aprendendo. Aprenderam a contar, a esperar, a fazer estimativas, aprenderam sequências, rimas e mais uma infinidade de conceitos e experiências, que muitos julgam iniciarem apenas quando o indivíduo entra na escola.

De acordo com Emília Ferreiro:

> As crianças iniciam o seu aprendizado de noções matemáticas antes da escola, quando se dedicam a ordenar os objetos mais variados (classificando-os ou colocando-os em série). Iniciam o aprendizado do uso social dos números participando de diversas situações de contagem e das atividades sociais relacionadas aos atos de comprar e vender. (1981, p. 98).

Tais atividades de contagem, ordenação de objetos, classificação, entre outros, acontece, primeiramente, durante as brincadeiras e jogos que são aprendidos em casa, na rua, com amigos, primos e vizinhos. Muito antes da sistematização proposta pelas escolas. Contando para o amigo se esconder, separando as crianças em times, selecionando brinquedos grandes de pequenos, enfileirando carrinhos para brincar, as crianças desenvolvem seus primeiros raciocínios matemáticos. Por que esse aprendizado não pode continuar acontecendo de maneira natural (incentivada e organizada, claro) dentro do espaço escolar? Todos desenvolvemos as atividades diárias mais facilmente quando são prazerosas e significativas. Assim, a criança colocada em momentos de aprendizagem por meio do lúdico se sentirá mais motivada e aprenderá tudo de maneira natural e proveitosa.

2.1 O que ensinar por meio das brincadeiras?

Existe um currículo a ser seguido pelos professores da Educação Infantil e neles estão descritas diversas habilidades que devem ser trabalhadas com os alunos a fim de desenvolverem plenamente sua coordenação motora, sua interação social, capacidades matemáticas, primeiras construções escritas, interação com meio ambiente em que vive, dentre outras. E, todas elas, podem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo fazendo uso de jogos, brincadeiras e demais situações lúdicas. Não há uma separação de conteúdos e habilidades da educação Infantil que po-

dem ou não ser trabalhados com brincadeiras e jogos. A vivência do "conteúdo", seja ele qual for, torna o aprendizado mais significativo para o aluno. E, consequentemente, ele não esquecerá daquilo que aprendeu.

"Ao manifestar uma conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos". (POZAS, 2014, p. 81). A brincadeira leva à construção de conhecimentos e também favorece o desenvolvimento das mais variadas habilidades necessárias para crianças em período pré-escolar.

Cabe ao professor selecionar, organizar e priorizar atividades e situações lúdicas para que seus alunos cheguem aos objetivos esperados.

Conforme Maluf (2008, p. 41) "Todo educador tem ampla responsabilidade na renovação das práticas educativas, pois ele, na medida do possível, faz surgir novas práticas educativas propondo novas intenções educativas de desenvolvimento, só alcançáveis por meio dele mesmo. "

Não são necessários recursos requintados, brinquedos caros ou jogos muito elaborados para a realização das aulas divertidas e lúdicas. Sabe-se que nos dias atuais, o reaproveitamento de materiais ditos recicláveis em sala de aula, possibilita a criação de inúmeros materiais de apoio para o docente, independente do ano escolar em que ele atue. Além desses recursos materiais que estão disponíveis em abundância em nosso dia-a-dia, as tecnologias auxiliam muito aos interessados que buscam alternativas interessantes para ministrar suas aulas. Uma quantidade infindável de sites explicativos disponibiliza para quem quiser sugestões de jogos, brinquedos e instrumentos que podem ser utilizados com crianças de diferentes idades. Também estão presentes na rotina dos profissionais de educação as redes sociais, onde a troca de informações, sugestões e ideias acontecem a todo momento.

Tudo isso leva a crer que as aulas lúdicas estão ao alcance de qualquer professor que busque incorporá-las na sua rotina de trabalho. Uma ferramenta fundamental para aulas de excelência, que se encerram com crianças felizes e em pleno desenvolvimento, e professor satisfeito pelos alunos e pela observação rica do desempenho de cada um.

2.2 Quais os ganhos para o aluno que tem o lúdico presente em sala de aula?

A criança é o motivo de existência da escola e, por ela, devem pautar-se todas as ações que serão tomadas pela instituição de ensino. Desta forma, aulas dedicadas ao aprendizado verdadeiro devem ser metas do professor. No entanto, para que um aluno de quatro ou cinco anos de idade preste atenção naquilo que se deseja, é imperativo que o mesmo o atraia, o seduza. O conteúdo, a habilidade que se pretende trabalhar com as crianças precisa ser apresentada de maneira que cada um daqueles pequenos indivíduos em formação tenha interesse em participar e envolver-se na aula. O que poderia despertar maior interesse de uma criança do que as brincadeiras e os jogos?

Segundo Ângela Maluf:

Toda criança que participa de atividades lúdicas adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, gerando um forte interesse em aprender e garantindo o prazer. [...] as atividades lúdicas têm capacidade de desenvolver várias habilidades na criança, proporcionando-lhe divertimento, prazer, convívio profícuo, estímulo intelectivo, desenvolvimento harmonioso, autocontrole e auto realização. Não só as crianças são beneficiadas pelas atividades lúdicas, mas também os professores.

As atividades lúdicas em sala de aula possibilitam assimilação de valores, aquisição/mudança de comportamentos, socialização, desenvolvimento de habilidades, além de perpassarem por todas as áreas do co-

nhecimento.

A valorização de momentos lúdicos na rotina da sala leva os pequenos ao alcance dos objetivos daquela aula, assim como possibilita ao professor um conhecimento mais amplo a respeito da forma como cada um de seus alunos aprende. “Durante as atividades lúdicas, os educadores podem perceber traços de personalidade do educando, de seu comportamento individual e coletivo e o ritmo de seu desenvolvimento”. (MALUF, 2008, p. 41). Tais observações são valiosas para que o docente possa avaliar as crianças para, consequentemente, reavaliar suas ações, observando se os objetivos traçados estão ou não sendo alcançados de fato. Mediante essa análise, o educando projetará novas aulas que darão continuidade ao aprendizado ou, caso seja necessário, retome o trabalho com as habilidades que necessitem ser melhor desenvolvidas.

Observando os alunos durante as atividades lúdicas, o professor verificará diferentes características existentes entre seus alunos. Ele verá que existem aqueles que se destacarão nas encenações, outros nas brincadeiras envolvendo raciocínio lógico, e outros, ainda, que demonstrarão grandes habilidades motoras ou até mesmo, dificuldades que não poderiam ser observadas em outro momento, senão durante a brincadeira. Desta forma, observa-se outro caráter importante da brincadeira na Educação Infantil: o suporte para a intervenção do professor a fim de que seu aluno supere dificuldades e construa novas habilidades que o farão superar os obstáculos encontrados.

Outra característica importante a se destacar a respeito das brincadeiras em sala de aula é a possibilidade de integrar crianças nos diferentes níveis de aprendizagem que se encontram. É sabido que em qualquer turma (da Educação Infantil ou Ensino Fundamental) existem indivíduos que se encontram em etapas distintas da aprendizagem. Durante a execução de tarefas escritas em sala de aula, esses desníveis são visíveis, tanto pelo professor quanto pelos próprios alunos que, desde cedo, já diferem uns dos outros por aquilo que sabem ou não (aquele amigo desenha bem, o outro pinta muito bonito, aquela menina conta sem errar, e a outra colega faz tudo rapidinho). Porém, durante as brincadeiras, é como se todos estivessem em igualdade para escolher fazer aquilo que quiserem. A brincadeira é democrática. Nela desaparecem supostas incapacidades, que dão espaço para a linguagem universal das crianças, a linguagem lúdica.

Outro fato importante a ser destacado nas aulas lúdicas, é a capacidade de promover a inclusão de crianças com alguma necessidade educacional especial (deficiências físicas, síndromes, dificuldades de aprendizado, autistas, entre outros). Isso acontece porque as crianças não sabem o que é preconceito, discriminação. Elas aprendem isso com o tempo, dependendo dos exemplos que lhes são dados. Pesquisas, estudos e até vídeos disseminados pelas redes sociais mostram momentos onde as crianças com alguma deficiência são colocadas junto às outras crianças sem deficiências físicas ou de aprendizagem, próximas a brinquedos. O resultado é sempre emocionante: todas brincam juntas. Dividem os brinquedos, dividem papéis nas brincadeiras, divertemse sem diferenciar capacidades ou dificuldades do colega. Este ganho, esta convivência com crianças especiais para o aluno é de grande relevância, tanto para seu crescimento pessoal, quanto para a consciência social, uma vez que está inserido em uma sociedade que luta por igualdade de direitos e acesso a todos.

Em uma escola para todos, desenvolvimento e aprendizagem devem ser considerados como formas interdependentes. Uma das condições para isso é que a dimensão lúdica [...] qualifique as tarefas escolares, principalmente na perspectiva daquelas que são propostas às crianças. (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 12)

Os trabalhos escolares sempre possuem um objetivo a ser alcançado. Quando permeado de ludicidade, os objetivos são alcançados mais rapidamente e com menos

dificuldade pela criança. O professor, então, oferece um jogo, brinquedo ou propõe uma brincadeira esperando observar determinados resultados ou comportamentos de seus alunos. A criança, por sua vez, brinca pelo simples prazer de fazê-lo. "Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa. " (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 14). Então, o aluno desenvolve as habilidades esperadas pelo planejamento daquela aula (sem perceber) e constrói relações positivas com o processo de aprendizagem, uma vez que a mesma se deu de forma espontânea e natural.

A escola é um espaço democrático, onde indivíduos de diferentes regiões, crenças, hábitos familiares convivem diariamente. Na sala de aula as crianças entram em contato com colegas das mais variadas origens, crenças, etnias, situações econômicas, distintos núcleos familiares, entre outras diferenças presentes na sociedade dos dias atuais. E, estas crianças carregadas de tanta diversidade, brincarão juntas, conviverão, dividirão os mesmos espaços e compartilharão suas vivências tão singulares. Isso acontecerá durante duzentos dias letivos. É muito tempo de convivência, de trocas de experiências e situações cotidianas que eles desfrutarão.

Na rotina escolar, essa riqueza de pessoas tão distintas surgirá nos mais variados momentos das aulas. É função do professor aproveitar cada situação para enriquecer suas aulas, apresentando aos pequeninos um mundo novo, um pouco diferente do seu.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do presente estudo sobre a importância das aulas lúdicas envolvendo jogos e brincadeiras na Educação Infantil, permitiu um olhar sobre a necessidade de mudança do foco do trabalho das escolas onde estudam crianças de quatro e cinco anos de idade.

Indubitavelmente as brincadeiras ao longo do aprendizado de crianças nessa faixa etária são fundamentais, a fim de que o indivíduo desenvolva as habilidades esperadas de forma natural e prazerosa. Os autores estudados reiteraram a função importante dos jogos e demais aulas lúdicas durante o processo de desenvolvimento escolar do aluno.

Com vasta literatura sobre atividades lúdicas para infância, pode-se comprovar a riqueza desse trabalho para as aulas do docente, enriquecendo e valorizando as aulas, promovendo integração dos alunos, possibilitando uma avaliação mais individualizada acerca do aprendizado de cada um, bem como o crescimento de cada criança, respeitando seu tempo para a superação dos obstáculos e compreensão dos conteúdos.

Da mesma forma, também foi verificado que há consequências negativas para crianças que foram privadas de momentos lúdicos e de brincadeiras em seu primeiro período escolar, e tais consequências podem acarretar dificuldades de aprendizado para o resto da vida acadêmica do indivíduo.

Há de se rever o desenvolvimento das atividades na Educação Infantil a fim de que todos alunos sejam privilegiados com momentos lúdicos para aprendizagem significativa das habilidades esperadas para essa faixa etária. Deste modo, ocorrerá um desenrolar de compreensão sobre os conteúdos ministrados nas séries seguintes, favorável ao crescimento do aluno em todas as áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRITES DE VILA, Gladys e MÜLLER, Marina. Brincadeiras e Atividades recreativas. São Paulo, SP: Editora Paulinas, 1992.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1981.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. São Paulo, SP: Editora Scipione, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na

Educação Infantil – observação, adequação e inclusão. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2012.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. São Paulo, SP: Artmed Editora, 2005.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Atividades Lúdicas para Educação Infantil – conceitos, orientações e práticas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1987.

POZAS, Denise. Criança que brinca aprende mais. Rio de Janeiro, RJ: Editora Senac, 2014.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na Educação Infantil – Uma história que se repete. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1995.

A PSICOPEDAGOGIA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA PROPORCIONANDO CIDADANIA, QUALIDADE, INCLUSÃO E ÉTICA

JAQUELINE DA SILVA CARVALHO

RESUMO:

O presente trabalho destaca-se como uma revisão bibliográfica que abarca conhecimentos fundamentais na área da educação, passando pelas áreas de gestão escolar e da psicopedagogia. A discussão traçada visa responder ao seguinte questionamento: Preocupada em trazer à baila importantes questões éticas referentes à construção de uma sociedade mais justa, mais solidária por meio dos processos educacionais, este artigo aborda o tema da qualidade da educação inclusiva pensado sobre a ótica de dois profissionais educadores, o gestor democrático e o psicopedagogo institucional (escolar), sem esquecer-se do papel fundamental que o professor também desempenha para a construção de valores éticos por parte de educandos.

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática. Psicopedagogia Institucional. Formação cidadã.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo em constantes transformações baseadas “nos processos de integração e reestruturação capitalista mundial” (LIBÂNEO, 2008), na qual novos paradigmas são introduzidos em nossa sociedade produzindo mudanças em todos os setores, inclusive nos sistemas de ensino e nas escolas. As novas realidades observadas a partir dessas transformações nem sempre produzem fenômenos que de fato contribuam para a melhoria das condições sociais, econômicas, políticas, culturais e geográficas das nações.

Ao contrário, muitas delas geram subjugo, crises ambientais e éticas, problemas socioculturais, dentre eles o aprofundamento das desigualdades sociais e supervalorização de algumas culturas em detrimentos de outras, assim como problemas discriminatórios quanto ao gênero, a etnia e, até mesmo, a questões biológicas referentes ao desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo patológico. Refletindo sobre o contexto de crise de valores e de exclusão social vivida em nosso mundo, e pensando em como superar esses problemas experimentados em nossa sociedade a partir dos processos educacionais, levantou-se a hipótese de que a escola que experimenta o processo de gestão democrática, associado a um trabalho psicopedagógico, pode apresentar maior eficiência e eficácia na promoção de uma educação de qualidade e cidadã mais equitativa.

Isso porque, acredita-se que a escola deve fazer frente a essas realidades, aproveitando o que é (re) produzido de bom, como por exemplo, os avanços tecnológicos e científicos, a maior integração mundial, mas também sendo um local de luta contra as adversidades do sistema, promovendo uma formação de qualidade social, sendo um ambiente de inclusão e de valorização das questões éticas.

Do mesmo modo que, se vê o psicopedagogo institucional como um profissional que agrega conhecimentos sobre as mais variadas formas de aprendizagem humana, sendo sua contribuição imprescindível nessa luta. Entende-se que uma escola onde os processos de gestão sejam participativos e democratizados haverá uma maior possibilidade do desenvolvimento cidadão do aluno, buscando melhorias na qualidade de ensino, dando voz a todos os segmentos que constituem o ambiente escolar, visando à formação de valores e o alcance das metas educativas por parte de toda pessoa que deseja forma-se, independentemente de sua situação sociais, cultural ou biológica.

Como pode ser observado, o presente trabalho versa sobre questões relevantes acerca da promoção de uma educação de qualidade, com base na formação cidadã, na construção ética e na inclusão de alunos em situação de pobreza e com dificuldades de aprendizagens, pensando sobre a ótica da educação interdimensional, de Antônio Carlos Gomes da Costa, e dos quatro pilares da educação, do Relatório de Jacques Delors.

Para realizá-lo, elaborou-se uma revisão bibliográfica, na qual o tema foi pensado sob o olhar da ação psicopedagogia em conjunto com a equipe de gestão escolar, buscando demonstrar como esses profissionais, através de seus saberes, habilidades e competências, podem juntos intensificar os meios de desenvolver uma educação de qualidade e inclusiva, visando à formação integral do aluno.

Pretendendo responder em suas linhas ao seguinte questionamento – A psicopedagogia e a gestão democrática têm potencial de transformação social através da promoção de uma educação cidadã de qualidade? Traçou-se quatro objetivos para a realização deste trabalho, sendo um geral e três específicos. O objetivo geral é investigar o trabalho da equipe de gestão, a fim de demonstrar sua contribuição para a formação cidadã do alunado e para a prática da educação inclusiva, a partir da estimulação de um trabalho conjunto entre gestores e psicopedagogos, promovendo uma educação de qualidade social, integrada, interdimensional e fundamentada na construção de valores éticos fundamentais para redução de alguns dos problemas socioculturais vivenciados na

atualidade. E está apoiado na construção de três objetivos específicos, sendo eles: Demonstrar que a equipe de gestão tem papel fundamental na inclusão de alunos e na formação de cidadãos críticos e reflexivos, com base na construção de valores éticos na escola, viabilizando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; Analisar a atuação do psicopedagogo na instituição escolar, dimensionando seu trabalho com as formas de aprendizagem humana e sua contribuição para a construção de uma escola inclusiva e da qualidade; verificar que, trabalhando junto com os psicopedagogos, a equipe de gestão escolar pode contribuir para a inclusão escolar e para o aumento da qualidade de ensino, transformando a escola em um local de formação intelectual e cidadã que prepara os alunos para atuarem de modo mais justo e equitativo, solidário e cuidadoso, em suas relações socioambientais.

Por se tratar de uma revisão de literatura que abarca duas áreas do conhecimento de forma integrada, buscou-se realizar o diálogo com autores do campo da educação, especialmente com aqueles que versam sobre os saberes referentes à gestão democrática da escola, sobre a psicopedagogia, educação inclusiva, educação para cidadania e formação de valores éticos. Sendo assim, destacamos os trabalhos de Libâneo (2008), Perrenoud (2008), Chalita (2009), Costa (2008), Andrade (2011), Porto (2011), Bossa (2011) e Santos (2012) para fundamentação teórica do presente trabalho.

A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO PARA A QUALIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL

A psicopedagogia é uma área do conhecimento científico que está debruçada sobre estudos do processo de aprendizagem humana, visando entender como se dá a construção da aprendizagem e a realizar intervenções neste processo de forma terapêutica ou preventiva.

No Brasil, os estudados psicopedagógicos iniciaram-se acerca de 30 anos atrás. Mas, em outros países, a psicopedagogia se destacou como área de estudo há mais tempo. Na França, local onde seus estudos foram originados, a psicopedagogia já é reconhecida como ciência desde o século XIX, tendo como expoentes de seus estudos Pichon-Rivière, Françoise Dolto e Lacan. E na Argentina, países no qual a psicopedagogia ganhou mais força para os avanços científicos, os estudiosos Jorge Visca, Alicia Fernandez e Sara Paín se sobressaem como grandes nomes desse conhecimento, e muito influenciaram os estudos brasileiros devido à proximidade geográfica e ao fácil acesso a literatura (Bossa, 2011).

Tendo seu próprio arcabouço teórico, seus próprios métodos de prevenção, de diagnóstico e de tratamentos terapêuticos, a psicopedagogia é uma área interdisciplinar do saber que buscou na Psicologia, na Psicanálise, na Pedagogia, na Linguística, na Fonoaudiologia e na Neurologia (campo de estudo da medicina) conhecimentos para formar seu escopo teórico, para definir seu objeto de estudo e para delimitar seu campo de atuação.

Composta por dois campos de atuação, institucional e clínico, a psicopedagogia estuda os padrões normais e patológicos de aprendizagem, buscando potencializar o ato de aprender nas escolas, nas instituições sociais, empresas, hospitais ou até mesmo fazendo sua intervenção na própria família, ou seja, na sociedade como um todo (Beauclair, 2009); podendo atuar de modo preventivo em instituições como escolas, hospitais e empresas, sendo está à chamada psicopedagogia institucional, ou de forma curativa nos consultórios com atendimentos individualizados.

O psicopedagogo é um profissional que domina os atos que envolvem o processo de aprendizagem, podendo reconhecer formas de intensificá-lo, tanto em pessoas como padrões normais de aprendizagem, como em pessoas com padrões patológicos.

Como o nosso trabalho se dedica a escola e a busca da melhoria na qualidade do ensino, visando uma formação plural, ética, cidadã e para todos, desejamos apresentar esse profissional, como um agente que pode contribuir e muito para a formação de espaços de ensino com as características citadas acima, auxiliando a equipe de gestão com a viabilização de práticas educativas que corroborem com o esperando.

A seguir apresentamos a Psicopedagogia Institucional, um dos campos do saber psicopedagógico, e sua contribuição para a qualidade de ensino e para a inclusão.

A equipe gestora e o psicopedagogo buscando formação cidadã, ética e inclusão de qualidade

Nossa sociedade experimenta na atualidade uma grande crise. Costa (2008) afirma que mais do que uma época de crise, estamos vivendo a crise de uma época. (p.13). Sendo, uma das razões para tal, o esgotamento da razão analítico-instrumental dominante ao longo dos últimos séculos, a qual surgiu no Renascimento, tornou-se força hegemônica no Iluminismo e culminou na civilização industrial.

O autor explica que esse esgotamento é revelado a partir da incapacidade da modernidade, nascida do Iluminismo, de cumprir as promessas que marcaram o seu nascimento: liberdade, igualdade e fraternidade.

Vemos a razão, a ciência e a técnica em constante desenvolvimento. Observamos avanços em diversas áreas tecnológicas,

como por exemplo, na automação industrial e na biotecnologia. Passamos por mudanças nos processos de produção, de organização do trabalho, de alterações nas concepções de Estado e das suas funções (hoje prevalece o modelo neoliberal), em paradigmas da ciência e do conhecimento.

No entanto, quando olhamos para os setores fundamentais da existência humana percebemos que esse modelo de desenvolvimento aplicado na maioria das nações é socialmente injusto e perverso, economicamente desigual e ambientalmente degradante.

Ou seja, se por um lado o modelo de desenvolvimento hegemônico (Ocidental-Capitalista) proporciona uma revolução tecnológica sem precedentes históricos, promovendo o fortalecimento das nações mais desenvolvimentos e dos grupos sociais mais privilegiados; por outro lado aprofunda as desigualdades e a exclusão social, gera grandes malefícios ao meio ambiente, sem contar com a crise ética vivenciada.

O fracasso desse modelo dominante de desenvolvimento é reafirmado pela situação de degradação ambiental e pela persistência das injustiças sociais.

Mas, o que a escola pode fazer em relação a esse fato?

Nesse contexto de crise, a escola é muito importante, visto que é uma das instituições que mais impulsiona as transformações sociais, oferecendo meios cognitivos e operacionais aos alunos, afim de que se tornem cidadãos que saibam exercitar com consciência a sua cidadania. Libâneo (2008) nos chama atenção para esse fato.

As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação cultural e científica das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade contemporânea. A escola tem o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a formação cultural básica a ser promovida pela escolarização. O fortalecimento das lutas sociais e a conquista da cidadania dependem de uma ampliação, cada vez maior, do número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses. (LIBÂNEO, 2008, p.56)

No entanto, para que o aluno consiga intervir no mundo de forma ética, buscando a democratização da sociedade, a redução das desigualdades, a inclusão social, a adequação das formas de desenvolvimento ao ideal da sustentabilidade, a escola precisa resignificar suas práticas. Não cabe somente o ensino de conteúdos, a escola precisa trabalhar com base na formação conjunta de conceitos, atitudes, competências e habilidades. Um dos desafios da educação escolar no terceiro milênio é oferecer serviços e resultados de qualidade, a fim de que os alunos que passem por ela ganhem condições de exercício da liberdade política e intelectual. (LIBÂNEO, 2008).

Outro desafio seria a implantação dos Quatro Pilares da Educação, do Relatório Jacques Delors, "Educação: um tesouro a descobrir", nas práticas educativas.

Os quatro pilares da educação mencionados acima são: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. Nesse ideal os educandos precisam desenvolver competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, obtendo uma formação mais abrangente.

Costa (2008) ressalta que o legado iluminista para a escola já não dá conta dos desafios que os jovens devem enfrentar, uma vez que a base desse legado é o conteudismo. Para este autor, o desafio educacional está na integração das quatro dimensões co-constituvivas do humano: logos (razão), pathos (sentimentos), eros (desejo) e mytho (relação do homem com o mistério da vida e da morte). O que ele chama de educação interdimensional e apresenta como possível solução para a formação de alunos capazes de enfrentar os desafios de hoje.

O referido autor associa sua proposta educativa a algumas outras já existentes, uma delas é a proposta do Relatório Jacques Delors.

Para nós, o trabalho escolar como base no desenvolvimento integral do ser humano, se dá através de desenvolvimento conjunto de todas as dimensões, focando no desenvolvimento dos quatros pilares da educação e suas competências. Esse seria um modo bastante interessante para alcançarmos os objetivos de formar cidadãos com base na ética, na inclusão e com qualidade.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, temos em seu 2º artigo a seguinte afirmação/garantia:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Como conquistar tais premissas senão através de uma educação integrada, a partir da combinação do processo de aprendizagem cognitiva, formativa, de conteúdos e do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes éticas por parte dos educan-

dos.

Conforme podemos observar no Relatório Jacques Delors, cada aprendizado está relacionado à aquisição de competências específicas a cada atividade humana. Aprender a ser está ligado ao desenvolvimento de competências pessoais, aprender a conviver tem relação com as competências relacionais (sociais), aprender a fazer diz respeito a competências produtivas e aprender a conhecer àquelas relacionadas aos aspectos cognitivos.

Como o desenvolvimento dessas competências o aluno tende a pensar não só em si, mas também no outro e no meio que o cerca. Praticando ações que levam ao seu crescimento pessoal, individual com vias do mercado de trabalho e até mesmo de estudos posteriores, e a sustentabilidade socioambiental, atuando de forma mais justo, solidária, cuidadosa e competente em suas relações.

Com a educação sustentada por esses quatro pilares, baseados na formação de valores éticos, a escola tem mais chances de formar cidadãos planetários, pessoas que em suas relações socioambientais busquem justiça social, equidade econômica e sustentabilidade. Ou seja, seria um bom pivô para que as necessárias transformações sociais e ambientais começassem a tomar formar e proporções satisfatórias.

Ao longo de toda a discussão percebemos que vivemos um tempo em que é urgente que a escola se faça nova! Assim como os padrões da qualidade escolar devem tomar novos rumos, visto que o aspecto do desenvolvimento intelectual não pode ser p único elemento de análise/aferição para medir a qualificação escolar.

Frente às realidades apresentadas anteriormente, sejam elas positivas e de crises, é necessário que a escola dinamize processos organizacionais e educativos que contemplem o desenvolvimento integral do ser, tanto do ponto de vista cognitivo como do operacional. Em Libâneo temos a afirmação de que:

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural e pedagógica. (LIBANEO, 2008, p.51)

Neste trabalho, em consonância com Libâneo (2001), Costa (2008) e Demo (1998), dentre outros teóricos, enfatizamos que os objetivos elencados, que a função social da escola, bem como a educação fundamentada nos quatro pilares de Jacques Delors (2000), só é viável se as mudanças implementadas na estrutura da escola e nos processos educativos estejam baseadas, além dos aspectos já referenciados nos capítulos anteriores, na busca pela qualidade social da educação.

Em muitas escolas e até mesmo por parte do próprio governo, o padrão para aferir o grau de excelência da escola é o da qualidade total. Noção vinda da concepção neoliberal, que tem por objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos. (LIBÂNEO, 2008).

Decorrente de uma concepção economicista e empresarial, esse padrão de qualidade total é, por vezes, excludente. Hipervalorizando a formação cognitiva dos alunos, deixa a margem o desenvolvimento das demais dimensões fundantes do ser. Sendo uma noção avaliativa que traz referenciais unilaterais, não se encaixa para dimensionar a qualidade de uma escola que uma formação integral do aluno.

A noção de qualidade social, oposta a de qualidade total, é mais abrangente, levando a uma análise mais profunda do crescimento do aluno, além de ser uma referência que prima pela inclusão pedagógica.

A qualidade social do ensino ocorre quando existe qualidade cognitiva e operativa no processo de aprendizagem de uma escola que inclua a todos.

Educação de qualidade é aquela que promove para todos os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais do aluno, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (LIBÂNEO, 2008, p.66)

No referencial de qualidade social temos a inter-relação da qualidade formal e da qualidade política, buscando desenvolver um nível ótimo dos meios, instrumentos e procedimentos, desenvolvendo a capacidade de saber pensar para melhor intervir no mundo – qualidade formal – e de construir valores sociais, com fins éticos para que o aluno possa interver na realidade visando o bem comum – qualidade política – (DEMO, 1998).

Para tanto, a escola precisa ser reorganizada. O currículo, a gestão e organização escolar, a avaliação, o trabalho de professores e do psicopedagogo escolar deve estar voltado para que o aluno aprenda e desenvolva suas habilidades, competências e atitudes que os tornem sujeitos de suas ações, e que estas sejam justas e sustentáveis.

A busca da qualidade escolar está na conjugação de vários objetivos e estratégias.

É necessário alertar que a organização das escolas, as mudanças nas práticas de gestão, [...], por si só, não resolvem os problemas do ensino [...]. Do mesmo modo, é insuficiente julgar a qualidade da escola apenas pelo nível de seus produtos [...]. Também é insuficiente, no âmbito das escolas, apenas a aferição do desempenho intelectual dos alunos por meio de provas e exames, porque os resultados da aprendizagem dizem respeito não só à dimensão cognitiva, mas, também, às dimensões afetiva, estética, ética, física. (LIBÂNEO, 2008, p.68)

Cabe aos profissionais que atuam na escola a promoção de uma educação interdimensional, que favoreça a formação de cidadãos críticos e reflexivos, sem excluir nenhum aluno do processo.

Sabemos que todos os profissionais são importantes, mas que queremos ressaltar o gestor democrático e o psicopedagogo e sua importância para a constituição desse processo de mudança escolar. Baseados nas características próprias de sua profissão e atuam na escola, apresentaremos abaixo pontos nos quais essa dupla poderia agir, a fim de auxiliar a conquista dos objetivos, que um ensino focado na busca pela qualidade social apresenta.

Obviamente não esgotaremos as possibilidades de atuação desses profissionais, este não é nosso objetivo. Abriremos um caminho de estudo científico que contribua para pensarmos meios e agentes transformadores do ambiente escolar, e consequente da sociedade, a partir da formação integral do alunado.

O psicopedagogo, por ser um profissional cuja ciência é baseada no estudo da aprendizagem humana normal e patológica, atua na busca pela educação interdimensional e pela qualidade social da educação, assegurando que a aprendizagem seja significativa para todos os alunos. Trabalhando junto com os professores para que nenhuma dificuldade, síndrome ou transtorno perpasse as situações de aprendizagem de forma que o aluno não consiga aprender ou que até mesmo evada da escola.

A partir de seus conhecimentos teóricos e metodológicos o psicopedagogo tem potencial de reduzir as barreiras na aprendizagem pensando junto com os professores formas de atuação que possibilitem a elevação do nível escolar para todos, bem como viabilizando condições equitativas de escolarização para todas as crianças.

Ministrar cursos sobre padrões de aprendizagem, disponibilizar e promover a socialização de técnicas de ensino-aprendizagem que auxiliem a formação de todos como sujeito de seu próprio aprender, é apenas alguns dos meios de desempenho deste profissional.

O gestor democrático, com suas habilidades e competências que estimulam a participação de todos os segmentos na vida escolar, têm grande importância na reformulação da escolar. Podendo contribuir para a concretização de várias características de uma educação escolar de qualidade social, que mira a formação ética e cidadã dos seus alunos, sem perder de vista a dimensão intelectual do processo. Dentre elas destacamos apoiados nas ideias de Libâneo (2008):

Desenvolvimento de processos de formação para a cidadania, possibilitando aos alunos a preparação para a participação na vida social, política e econômica do país, contribuindo para o fortalecimento da sociedade civil. Através da educação para a responsabilidade, participação e formação de lideranças;

Cuidando junto aos professores para que a formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções, sejam baseados em ideais humanistas e ambientais;

Assegurando que a escola onde trabalha seja inclusiva, com oportunidades justas e solidárias para todos aprenderem;

Garantindo formação de base propícia para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, operativas e sociais, almejando a preparação para o mundo do trabalho tecnológico e comunicacional;

Gerando integração cultural pelas vias da ciência, da técnica, da linguagem, da estética e da ética;

Buscando meios de disponibilizar as condições ideias para que o trabalho dos professores ocorra de forma pertinente com a educação que se deseja construir;

Vislumbrando a formação educativa por meio do ideal dos quatro pilares da educação: aprender a ser, a fazer, a conviver e a conhecer. Com o desejo de que a formação do alunado seja integra e integral, interdimensional.

Desta forma, cremos que os referidos profissionais em potencial de atuar na escola visando à transformação social, que se faz tão urgente, mediante promoção de uma educação cidadã, interdimensional e de qualidade social.

CONCLUSÃO

Preocupados com os problemas socioambientais e com as crises atuais, geradas, principalmente, pelas escolhas produtivas e modelos de desenvolvimentos adotados por nossa sociedade, nos questionamos sobre quais caminhos ajudariam a solucioná-los.

Assim, pensamos na educação como um baluarte, que pode diminuir, quiçá por fim, a algumas dessas realidades sindrômicas, socialmente excludentes e injustas e ambientalmente degradantes vividas por nós, pelo caminho da formação cidadã, ética e inclusiva de nossos alunos.

Desenvolvemos esse trabalho visando apresentar um viés no processo educativo que nos levasse a possíveis resoluções para o problema destacado, partindo da análise da atuação de dois profissionais educadores: gestor e psicopedagogo.

Finalizamos nosso trabalho com a certeza de que promover uma educação interdimensional, cidadã, baseada no padrão da qualidade social, na construção de valores éticos e para todos, é uma chave para abrir portas fechadas pelo modelo de desenvolvimento ocidental-capitalista. E que a atuação profissional do gestor democrático e do psicopedagogo nas escolas é apenas um caminho para concretizar tais objetivos.

Referências

ACSELRAD, Henri e LEROY, Jean-Pierre. Novas Premissas da Sustentabilidade Democrática. Rio de Janeiro: FASE. 1999.

ANDRADE, Lívia Iglesias de. A Geografia em Sala de Aula: a aplicação de metodologias para uma educação geográfica, na 5ª série do ensino fundamental. Monografia da Graduação, Departamento de Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

_____. A Educação Geográfica como um Caminho para a promoção de Sustentabilidades: resgatando valores socioambientais com o 6º ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado, Departamento de Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

_____. A Contribuição do Psicopedagogo Institucional no Contexto Escolar: o psicopedagogo e o professor unidos para a promoção da aprendizagem. Monografia da Pós-Graduação, Universidade Candido Mendes -Faculdade Integrada AVM, Rio de Janeiro, 2013.

BEAUCLAIR, João. Para entender psicopedagogia: perspectivas atuais, desafios futuros. 3ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

BOSSA, Nadia Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CONGRESSO NACIONAL. Lei nº 9.394 de 1996, Lei Darcy Ribeiro. Brasília-DF: 1996.

CHALITA, Gabriel Benedito Issaac. Os dez mandamentos da ética. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Educação: uma perspectiva para o século XXI. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.

CUNHA, Antônio Eugênio. Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DELORS, Jacques, et al. Educação: um tesouro a descobrir. 8ª edição. São Paulo: Unesco/Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. Qualidade: definição preliminar. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v.8, n.3, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. 9ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os Idiomas do Aprendente: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. O Saber em jogo: A Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GENTILI, Paola; BENCINI, Roberta. "Para aprender e desenvolver competências". Revista Nova Escola. Edição n. 135. Setembro de 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Organização e gestão da escolar pública: teorias e práticas. 5ª Edição. Goiânia: Alternativa, 2008.

MOREIRA, M.A.; MASSII, E. F. S. Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel. 4ª edição. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MORETTO, Vasco Pedro. Construtivismo: a produção do conhecimento em aula. 4ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVIER, Lou de. Distúrbios de aprendizagem e de comportamento. 6ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PORTO, Olívia. Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

_____. Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

RANGEL, Mary (Org.) Supervisão pedagógica: princípios e práticas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

RELVAS, Marta Pires. Fundamentos Biológicos da Educação. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

_____. Neurociência na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SACHS, Ignacy. Estratégias de transição para o século XXI, desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Studio Nobel/Fundap, 1993; STROH, Paula Yone (org.).

_____. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Dificuldades de Aprendizagem na Escola: um tratamento psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SERRA, Dayse Carla Gênero. Teorias e Práticas da Psicopedagogia Institucional. Curitiba: IESDE, 2009.

SIMAIA, Sampaio. Manual Prático do diagnóstico psicopedagógico clínico. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SIMAIA, Sampaio; FREITAS, Ivana Braga (org.). Transtornos de dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SILVA, Maria Cecília Almeida da. Psicopedagogia: a busca de uma fundamentação teórica. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SILVA, Augusto César Pinheiro. Espaço, "sustentabilidades" e educação básica local: por políticas públicas municipais voltadas para um desenvolvimento sócio espacial mais autônomo. In: FONSECA, Denise Pini Rosalem. (Org.). O Social em questão 18: Desenvolvimento socioambiental local. Ano X, n° 18, 2007. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.

SIQUEIRA, Josafá Carlos de. Ética e Sustentabilidade local. In: FONSECA, Denise Pini Rosalem. (Org.). O Social em questão 18: Desenvolvimento socioambiental local. Ano X, n° 18, 2007. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.

_____. Ética e meio ambiente. 2ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. Ética socioambiental. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de janeiro: Vozes, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche (org.). Gestão da Escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

ZAGURY, Tania. O Professor Refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2006.

A PEDAGOGIA DOS PROJETOS NA PRÁTICA EDUCATIVA E A CONSTRUÇÃO DO SABER

JÉSSICA CAROLINE RIBEIRO RODRIGUES FERREIRA

RESUMO:

A pedagogia por projetos na Prática Educativa é o nome dado a uma prática educacional, defendida por diversos educadores que pretendem favorecer mudanças nas concepções e modos de atuar dos professores, na gestão das instituições de ensino e nas próprias funções da escola. Os projetos aparecem como um meio de melhorar o ensino, atender as necessidades dos alunos e dos setores da sociedade a que pertencem.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos; Prática Educativa; Transformação.

INTRODUÇÃO

O tema do trabalho propõe uma observação no contexto das escolas, suas práticas pedagógicas, suas relações interpessoais, na aplicação e desenvolvimento de projetos e também na pesquisa bibliográfica de autores que defendem a pedagogia por projetos.

A pedagogia por projetos é o nome dado a uma prática educacional, defendida por diversos educadores que pretendem favorecer mudanças nas concepções e modos de atuar dos professores, na gestão das instituições de ensino e nas próprias funções da escola. Os projetos aparecem como um meio de melhorar o ensino, atender as necessidades dos alunos e dos setores da sociedade a que pertencem.

O problema de pesquisa procura saber como o coordenador pedagógico pode contribuir para manter a escola atualizada, interessante e prazerosa? Como conseguir a ruptura da monotonia do ensino-aprendizagem curricular e seduzir professores e alunos a criar novas expectativas no cotidiano escolar?

O interesse pelo tema surgiu através da necessidade de se ter o apoio mútuo e a base consolidada em uma equipe dentro da escola que possa ser capaz de mediar, questionar, desafiar e cooperar na organização do trabalho.

As mudanças são necessárias e a escola deve ser renovada e capaz de se adequar às novas realidades de seu alunado. Deve ser acolhedora, atrativa, fazer parte de seu contexto e gerar novas expectativas. Infelizmente não é isso que vem sendo observado no decorrer dos anos. A escola está cada vez mais distante da realidade de seus alunos, além de perder espaço para outras formas de se adquirir conhecimento (como a internet, redes sociais, televisão).

O tema da pesquisa pretende estudar a importância do papel do coordenador pedagógico como colaborador do planejamento de trabalho pela pedagogia por projetos. O trabalho com projetos não é nenhuma novidade, mas não vem sendo trabalhado na totalidade de sua proposta.

A Pedagogia por projetos deve incentivar e valorizar o protagonismo dos estudantes e deslocar o professor do local de quem detém, exclusivamente, o saber. Contribuir para que a escola se transforme em local de construção e produção do conhecimento e não somente de sua transmissão, de forma compartimentada.

Se perguntarmos a um grupo de professores qual o seu objetivo de ensino e qual o tipo de aluno que gostariam de ajudar a formar, não encontraremos discordância nas respostas. Faz parte de praticamente todo discurso pedagógico, o objetivo de formar alunos autônomos, conscientes, reflexivos, participativos, cidadãos atuantes, felizes, entre outras características similares. E então, por que a escola continua tão distante da realidade, das expectativas e dos sonhos de seus alunos?

O objetivo geral procura analisar a necessidade urgente de dar um novo significado ao espaço escolar – com seus tempos, rituais, rotinas e processos – de modo que ele possa, efetivamente, estar voltado para alcançar os objetivos de todo educador: a formação de sujeitos ativos, reflexivos, cidadãos atuantes e participativos.

Os objetivos específicos são avaliar como a pedagogia de projetos auxilia para uma Educação transformadora; identificar a importância desse trabalho no desempenho e na participação da comunidade escolar; descrever estratégias que possam orientar a possíveis mudanças onde se faz necessário.

Os projetos de trabalho são a denominação de uma prática educacional, que pretende favorecer mudanças nessas concepções e no modo de atuar dos professores, na gestão das instituições de ensino e nas próprias funções da escola. Os projetos aparecem como um meio de facilitar o ensino e atualizar a escola em seus conteúdos e em se adequar às necessidades dos alunos e dessa parte da sociedade em que está veiculado.

A Pedagogia de Projetos tem como objetivo dar um novo sentido a esse espaço escolar, trazendo uma nova perspectiva para esse grupo de alunos e professores. Nessa proposta de trabalho, todo conhecimento é contextualizado, não sendo possível dissociar aspectos cognitivos, emocionais e sociais e a formação dos alunos não é exclusivamente

de atividades intelectuais. A formação deve ser um processo global e complexo onde o conhecer e o intervir no real não se encontram dissociados.

A meta desse trabalho é estudar um outro conceito de educação, buscando relatos de trabalhos bem-sucedidos, buscando meios de conhecer novas possibilidades de uma forma de trabalho, tentando fazer com que a escola se torne um local realmente capaz de transformação.

O trabalho será desenvolvido a partir da pesquisa na literatura de teorias e sugestões metodológicas de alguns educadores que possam servir como inspiração e embasamento teórico para uma reestruturação na forma de se pensar e agir o fazer pedagógico da equipe escolar.

A partir da leitura de alguns educadores (Fernando Hernadez, John Dewei, Jean Piaget, Paulo Freire, Anísio Teixeira, et al) que sugerem novas formas de enxergar a escola e a educação e que também relatam experiências bem-sucedidas de transformação nesse espaço da sociedade.

A PEDAGOGIA DE PROJETOS NA PRÁTICA EDUCATIVA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Hoje ouvimos muito a palavra projeto: projeto de vida, projeto de estudo, projeto de trabalho, entre outros. E na área pedagógica também temos a pedagogia de projetos que tem estado presente no cotidiano de muitas escolas.

Antunes (2004, p.15) traz algumas considerações importantes sobre um projeto: que é na verdade uma pesquisa ou uma investigação mais desenvolvida, com profundidade, sobre um tema ou um tópico que se acredita interessante conhecer. Ele deve representar um esforço investigativo, voltado a encontrar respostas convincentes para questões sobre o tema que foram anteriormente levantados pelos alunos, professores ou algum membro da comunidade escolar. Para ele os objetivos de um projeto não se esgotam em buscar as respostas corretas e abrangentes, mas em aprender de maneira significativa o tópico estudado.

Outro autor Araújo (2003, p.69) também coloca que podemos pensar que um caminho possível para se trabalhar os processos de ensino e aprendizagem pode ser por meio de projetos concebidos como estratégias para a construção dos conhecimentos

Entender os projetos como uma estratégia traz, assim, uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois partir de representações prévias sobre os caminhos a serem percorridos, incorpora, por exemplo, a abertura para o novo: a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade: e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, buscas e incertezas. Além disso, permite dar um sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre fenômenos maturais, sociais e pessoais.

Dando uma pequena pincelada no histórico da pedagogia de projetos vamos ver seu início (HUBER, 1999 apud VENTURA, 2002, p. 38) com Rousseau, quando ele expressou o desejo de que Emile, seu personagem, aprendesse através das coisas e não pelos livros, dando a ideia que uma hora de trabalho valeria mais que um dia de explicações. Ele também coloca que o conceito de projetos passa também por outros pensadores como Karl Marx, Kerchensteiner, John Dewey, Celestin Freinet, Henri Wallon e Jean Piaget, chegando até Paulo Freire no Brasil.

Desde Comenius em 1592 até mais recentemente Gardner, a preocupação dos educadores sempre foi diminuir a distância entre a vida prática e a escola, e isto os desafiava a procurar novos caminhos que auxiliassem o professor em sua tarefa de conduzir os alunos a seu aprendizado. (ANTUNES, 2003, p.41)

De acordo com (NASCIMENTO, 2010, p.2) a pedagogia de projetos de desenvolveu impulsionada pelos princípios da chamada pedagogia ativa, que consiste em fazer uma relação entre a realidade da vida diária do aluno e o conteúdo estudado.

Na concepção da utilização da pedagogia de projetos, percebe-se que o aluno se torna um participante ativo do processo de aprendizagem, uma vez que ele precisa levantar dúvidas, criar relações que propiciem novas buscas e agir para que o aprendizado ocorra. Visando isto, podemos colocar algumas questões importantes para que o trabalho com pedagogia de projetos se torne viável e eficaz para atender as necessidades dos alunos (PRADO, 2003, p.7)

O professor deve ter intencionalidade, ou seja, ter um objetivo específico tendo a intenção de alcançar algo com o aluno, saber onde quer chegar, ainda que no caminho seja necessário a modificação de estratégias, o que nos leva a flexibilidade que deve ocorrer sempre que houver a necessidade de ampliar, mudar ou reyer os caminhos que estão sendo trilhados. É bastante interessante a questão da originalidade onde o professor vai usar de sua criatividade para trazer coisas novas para os alunos, trazendo sempre para perto de sua rotina e cultura, levando este a encontrar ideias para seus próprios projetos, utilizando sempre o que há disponível na escola e em seu meio social. O projeto deve procurar ser realizado de forma interdisciplinar, do modo mais natural e espontâneo possível.

Almeida (2002 apud PRADO, 2003, p. 8) traz a seguinte colocação:

(...) que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção

Na pedagogia de projetos podemos observar que o professor tem uma vantagem por ter a liberdade de ação, pois os conteúdos que serão desenvolvidos de forma interdisciplinar podem ser feitos de forma divertida e significativa para o aluno. Desta forma o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento para ser seu mediador. Ele vai proporcionar situações onde o aluno tenha curiosidade sobre determinado assunto e busque por si mesmo as respostas que lhe satisfazem, agindo de forma efetiva para alcançar seus objetivos. O aluno deve sentir o interesse genuino do professor neste processo de crescimento. Segundo Prado, (2003, p.4) o professor "precisa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, entender seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida. " O professor deve intervir no processo de aprendizagem garantindo que este seja compreendido, sistematizado e formalizado pelo aluno.

Verificaremos a seguir de forma didática, separadamente, os componentes diretos que envolvem a pedagogia dos projetos, sendo estes o projeto propriamente dito, o professor e o aluno.

O projeto

Na literatura sempre encontramos muito a respeito do objetivo do projeto e este deve ser claro para todos os integrantes do mesmo, ser coerente com a realidade, idade e perfil dos alunos e deve ser possível de serem realizados.

Para Antunes (2003, p. 32) devemos

Perceber que todo o projeto apresenta fases claramente definidas, conhecer essas fases, situar-se no ponto em que está em relação a fase e compreender o objetivo específico de sua tarefa no momento que a executa, mas também o objetivo final do projeto nos dá uma visão bastante clara do que o professor e o aluno devem ter em mente em relação ao projeto.

Portanto um projeto deve apresentar fases claras que segundo o mesmo autor seriam três:

Abertura do projeto: onde haverá a definição do tema central e os questionamentos que levarão a investigação. Sempre levando em conta a relevância que este tem com a experiência diária do aluno. Pois a aprendizagem acontece incorporando estes novos saberes aos que o aluno já possui.

Na segunda fase acontece o trabalho prático, onde há a investigação direta através de inúmeros recursos que serão disponibilizados para os alunos es estes interagem e dialogam sobre seus novos conhecimentos.

A terceira fase é a culminância, apresentação: quando o professor pode verificar se os objetivos foram atingidos e os alunos farão a apresentação mediante formas diferentes como: representações, exposições, painéis, músicas, textos, vídeos e etc.

Ainda algumas questões importantes que podemos ressaltar sobre projetos e que Prado (2003, p.11) coloca tão claramente, é a que um projeto não pode ser concebido como uma camisa de força, há outras estratégias que podem ser usadas pois em casos específicos de alguns conteúdos, o projeto não é o mais indicado.

A duração de um projeto também deve ser observada. Ele deve ter começo, meio e fim, pois observando este ciclo o professor pode criar melhor os procedimentos, estratégias e conceitos que serão usados no projeto. Desta forma sempre haverá possibilidade de novos começos.

O professor na pedagogia de projetos

Segundo Antunes (2003, p.31) o aluno é o centro do trabalho com projetos, porém o professor tem importância destacada. A ele cabe colocar à disposição toda sorte de materiais que os auxiliarão como: livros, revistas, filmes, fotos, jogos entre outros: o professor vai divulgar ao aluno tipos de linguagens passíveis de encontrar o conhecimento, e desta forma os alunos também percebem que suas descobertas podem ser expressas de formas variadas como textos, gráficos, pinturas, músicas, desenhos, expressões corporais, entre outros, assim ele vai conhecendo melhor suas aptidões e a forma de expressá-las.

Ele ainda menciona que o professor deve ser um decodificador de símbolos, trabalhando ou não com projetos, ele deve saber interpretar textos, gráficos, explorar mapas, analisar fotografias, inventar ilustrações, trazendo para o aluno as mensagens ocultas dos símbolos presentes nas múltiplas linguagens.

Ventura (2002, p.38) coloca que o professor não precisa reunir todas as competências para a realização dos projetos, mas tê-las para uma boa orientação. Para ele cabe ao professor criar junto com os alunos situações problema a serem resolvidas: montar com os

alunos um contrato pedagógico para a resolução dos problemas com um calendário a ser seguido. Fazer reuniões com os alunos e outros professores para mostrar os avanços do projeto: encorajar mediante problemas que possam surgir e manter uma boa relação entre os projetos e os outros programas da escola e juntamente com os alunos fazer o relatório final do projeto.

O professor deve ser questionador, instigando os alunos com perguntas criativas e interessantes. Deve induzir os alunos a trazerem seus questionamentos.

O aluno na pedagogia de projetos

Ventura (2002, p.37) coloca que um saber aprendido por meio de projetos, é mais importante que o saber ensinado tradicionalmente. Esta mudança é importante pois a cognição acompanha a ação, a construção do saber se efetiva, principalmente pela ação dos alunos.

Aqui encontramos também o papel do aluno na realização de um projeto.

Para isso precisamos levar em conta: a idade dos alunos, o nível de desenvolvimento cognitivo, o ponto de ação das suas inteligências e as experiências ou não com o uso de habilidades operatórias. (ANTUNES, 2004, p.31)

Qualquer que seja sua prontidão, o aluno deverá desempenhar no projeto o que se segue: Pesquisas diversas em livros, revistas, jornais, entrevistas entre outros; expressar suas descobertas desenhando, lendo, anotando dados, pintando, enfim, utilizando as mais diversas linguagens, explorar com clareza e domínio integral da definição suas diferentes habilidades operatórias como ver, descrever, criticar; estar por dentro do projeto como um método conhecendo as suas fases e seus objetivos e saber qual sua tarefa no mesmo (idem)

Percebe-se que o aluno deve participar ativamente do projeto que está sendo realizado, ao contrário do se vê em muitas estratégias de ensino onde o aluno somente realiza as tarefas propostas sem as vezes compreender seu significado ou o porquê está realizando tal tarefa e de forma compulsória. Nesta visão, os alunos são parte integrante e protagonistas de sua aquisição do conhecimento.

Podemos dizer que a pedagogia de projetos deve permitir que o aluno aprenda fazendo e se veja autor de algo que o fez por meio de investigação e pesquisa.

Na perspectiva da pedagogia de projetos o processo de ensino aprendizagem tema outro rumo. Estudar não é mais memorização e decodificação de signos linguísticos, é mais que ensinar conteúdos. A formação do aluno parte dele a para ele e este participa, vivencia, toma atitudes diante dos fatos e escolhe os procedimentos para atingir os objetivos. O ensino acontece não apenas pelas respostas dadas, mas pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados e pela ação desencadeada. (NASCIMENTO, 2010, p.3.)

Atuação da coordenação pedagógica na pedagogia de projetos

Percebeu-se que ao realizar os estudos sobre coordenação pedagógica, este vem se apresentando com muitos nomes, na literatura, especialmente supervisão pedagógica ou educacional, porém viu-se que o contexto de sua atuação é o mesmo, por isso vamos adotar neste estudo o termo coordenação pedagógica. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, p.17)

Referindo-se a responsabilidade do coordenador pedagógico Rangel (2002, p.52) coloca que este deve fazer parte do coletivo da escola, se responsabilizando por organizar, gerir a avaliar a formação dos recursos humanos. Com vista a melhoria da qualidade da educação, integrando-se na política da escola. O coordenador deve se enquadrar nu sistema organizativo instituição e tem a missão, uma voz, uma ação. Ele deve ser uma peça vital numa escola por saber interpretar sua história, ler sua realidade e planificar o futuro.

Diante de uma visão tão ampla e ao mesmo tempo completa o papel do coordenador pedagógico na escola podemos perceber que este ao fazer parte do todo da escola, como membro atuante e não figurativo, tem a incumbência de se responsabilizar pela organização, gerenciamento e a avaliação de odos na escola, pois se nela todos são agente educadores ele deve estar atento a equipe de uma forma geral auxiliando-os em seus processos diários de trabalho e levando esta equipe ao comprometimento com o objetivo fundamental da escola, a educação em seu sentido mais amplo. Neste sentido ele deve ter voz ativa no ambiente escolar, baseando suas ações em um planejamento com vista o histórico da escola, suas necessidades atuais e de olho no futuro.

Deve-se observar também que como comenta (SILVA JUNIOR, 2000 p.21-22) o coordenador não pode ser considerado como tendo “superpoderes” de assessoria, ele acompanha, contribui e avalia o trabalho do professor em sala de aula, mas juntamente com ele constrói o trabalho diário.

Baseando-se em sal objetivo de trabalho o coordenador vai observar o professor e aluno em suas relações de ensino e aprendizagem e perceber o que em tornado esta relação fácil o difícil e então encontrar formas práticas de intervir no trabalho do professor mantendo um diálogo aberto, sincero e cons-

trutivo sobre sua prática pedagógica.

Para tanto se faz necessário que o coordenador pedagógico faça uso da formação continuada pois se pode afirmar que tal atribuição é uma das mais importantes dente sua atuação. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, p.48).

Por isso a importância de ele procurar constantemente se atualizar, buscar saberes, técnicas e metodologias que podem auxiliar nas mais diferentes necessidades do professor tendo em vista a pluralidade que se encontra hoje em sala de aula. Buscando sempre qual melhor caminho seguir em situações específicas encontradas no cotidiano escolar.

Vicentini (2005, p. 133) discorre sobre o coordenador e sua proximidade com professor na escola como sendo uma tarefa imprescindível pois impulsiona o repensar da ação pedagógica em sala de aula.

Vasconcellos (2002, p. 89), traz de forma bastante prática o que a coordenação pedagógica pode fazer para ajudar o professor a estabelecer uma dinâmica de interação que facilite o avanço em sala de aula visto que é ele, o professor, quem administra a prática pedagógica em sua sala. A coordenação pedagógica deve: acolher o professor em sua realidade e suas angústias; reconhecer as necessidades e dificuldades; fazer quando necessário a crítica dos acontecimentos ajudando-o a compreenderem a própria participação do professor no problema; trabalhar em cima da ideia de processo de transformação; buscar caminhos alternativos e fornecer materiais.

Complementando essa ideia Ferreira (1999, p.177) coloca que ao coordenador pedagógico também cabe a tarefa de fazer o professor compreender e analisar o próprio trabalho e sua prática, observando os resultados quantitativos e qualitativos. E assumir também a responsabilidade pela formação continuada dos professores.

A coordenação pedagógica deve estar trabalhando bem perto do professor em todas as situações, sua atuação deve sempre favorecer o professor de forma a auxiliar a sua prática diária. Daí a importância do coordenador quando em conjunto com o professor decide utilizar a pedagogia de projetos em classes de crianças de dois a três anos. Na literatura muito se encontra sobre a utilização de projetos em classe de crianças de mais idade, mas podemos perceber que a aplicabilidade de pedagogia de projetos na educação infantil é bastante viável e muito satisfatória.

De acordo com Nascimento (2010, p.7) a pedagogia de projetos em classe de educação infantil, traz a possibilidade de estabelecer relações que permitem trabalhar com muitas informações aumentando a compreensão do mundo e das interações do aluno com este mundo. Desperta no aluno a paixão pela descoberta, e por isso não é bom dar-lhe a resposta pronta nem a solução aos problemas, mas alimentar-lhes a curiosidade e motivá-los à investigação para conseguirem o que desejam.

Oliveira (2002, p.170) diz que o projeto pedagógico deve fazer "o olho infantil saltar o muro da escola", quebrar barreiras. Impulsionar a criança a fazer grandes conquistas e vencer desafios não é uma tarefa fácil, ao contrário, requer do professor de educação infantil, muitas habilidades, competências e paixão pelo que faz.

O coordenador pedagógico, lado a lado com professor, podem fazer da pratica da pedagogia de projetos um grande sucesso na educação infantil.

Este trabalho conjunto, deve encontrar estratégias pertinentes de atuação para que a aplicabilidade do projeto seja garantida e tenha seus objetivos atingidos.

Em classes de crianças de educação infantil deve-se elaborar projetos a partir de algo que o aluno quer saber, conhecer ou desenvolver, observando sua idade e as características da mesma, buscando soluções em estratégias e procedimentos afim de que a rotina da criança se torne mais agradável e significativa possível.

Uma das formas mais interessante e pertinentes ao se trabalhar com a pedagogia de projetos na educação infantil é a de se propor uma didática utilizando o lúdico com jogos e brincadeiras afim de se atingir os objetivos do projeto. Pois é por meio do jogo que a criança se afirmar, explora o mundo, compreende e assimila regras e padrões e vai desenvolvendo sua autonomia. O brincar, para a criança é um ato muito sério, é o seu trabalho, é brincando que se apreende o conhecimento (FRATARI, 2010, p.5).

Oliveira (2002, p.234-242) coloca também ideias muito importantes ao se utilizar projetos na educação infantil. Os projetos devem reconhecer a importância de a criança ter experiências com objetivos da cultura por meio de atividades diversificadas como, cantar, tocar instrumentos, ouvir histórias, brincar com agua e areia, massa de modelar, pintura, passear, montar blocos, brincar com quebra-cabeças, observar e cuidar de animais, entre outros. Também devem ter a preocupação de trabalhar emoções, a linguagem e a imaginação, além do conhecimento lógico. Os projetos podem conter estratégias, como o registro escrito, gráficos, relatórios orais, desenhos, representações, entre outros. Enfim, os projetos devem ser organizados de acordo com os temas que as crianças vão tecer redes de significações. Assim para cada criança haverá possibilidade de criar relações, entender a natureza cognitiva, estética e ética de seu ambiente, dandolhes signi-

ficados.

Os projetos são assim porque abrem uma brecha naquela coisa meio morna do dia-a-dia da sala de aula. Criam possibilidades de ruptura por se colocarem como espaço corajoso, no qual é possível, com a matemática, a biologia, a química, história, a língua portuguesa, a formação de uma identidade cultural. (ALMEIDA, 2000, p.22 apud NASCIMENTO, 2010, p.5).

Em todo esse processo, o coordenador pedagógico, ao auxiliar o professor em seu papel de mediador o orienta a acompanhar o processo de ensino aprendizagem da criança, entender seu processo e conhecer a fase em que se encontra, bem como seu tipo de pensamento. Segundo Fratari (2010, p.6) também é muito importante que o professor conheça além do universo cognitivo da criança, o afetivo, sua cultura, história e contexto de vida.

Trabalhar na perspectiva da pedagogia de projetos na educação infantil, possibilita as crianças a criação de estratégias de organização de seu saber em relação a sua aprendizagem e entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam a construção do conhecimento (FRATARI, 2010, p. 3).

A autora ainda coloca que o trabalho com a pedagogia de projetos "é o caminho para criarmos crianças autônomas, criticas, reflexivas, responsáveis, e construtoras de sua própria história.

Os projetos como suporte à ação docente

A educação no modelo tradicional é alvo de críticas e questionamentos, mas na realidade e no cotidiano não conseguimos nos livrar dela. Seja por motivo de valores embutidos na formação dos professores, seja por reprodução de uma educação que recebemos não temos a capacidade de modificar ou por questões políticas e sociais que favorecem a essa competição desenfreada que obrigam esse sistema educacional de acúmulo e reprodução.

A educação tradicional está defasada e afasta o aluno da escola. As aulas sem conteúdos relacionados a vivência dos alunos, as matérias descontextualizadas e a reprodução de uma listagem de conteúdos e cópias já não cabem mais a realidade dos educandos que temos hoje.

A facilidade do acesso às informações, os meios de comunicação e a mídia são fortes concorrentes às aulas mecanicistas e reprodutoras.

O modelo de currículo organizado em disciplinas também tem sofrido críticas, como o reducionismo das informações e a fragmentação do conhecimento. A interdisciplinaridade deve nortear um novo modelo de paradigma curricular.

Com a elaboração dos projetos, torna-se mais fácil a interdisciplinaridade dos currículos, transformando as disciplinas em uma só, cada uma com suas especificidades, mas complementando-se, criando nexo entre as informações e tornando-as úteis e práticas a vida dos educandos.

Se pretendemos formar cidadão críticos, participantes, conscientes e capazes de aprender sozinhos precisamos repensar a metodologia de trabalho encontrado até hoje em nossas escolas. Ou as escolas se transformam ou continuarão sendo vistas como um local tedioso, que aprisiona e limita as atividades do ser humano.

As metodologias estão se transformando, mas ainda estamos longe de uma didática ideal, capaz de dar conta de um novo mundo e contexto que vivemos.

O trabalho sugerido por projetos pode ser de grande valia aos professores e equipe pedagógica quando bem planejado e de fato executados. Ele permite ao professor nortear seu trabalho, traçar objetivos reais, explorar a capacidade do educando e interagir de forma prazerosa e prática no dia a dia da escola.

Na elaboração de um projeto todos os envolvidos saem ganhando, os professores recuperam sua autoestima quando observam uma turma engajada e satisfeita nas suas produções, ele pesquisa, estuda e se atualiza. O educando aprende o que tem interesse, se aprofunda e tem melhores rendimentos escolares. A instituição passa a ter menos problemas comportamentais, de notas e de evasão.

Quando o planejamento é bem feito e o grupo participa ativamente da escolha do caminhar do projeto, os indicativos de sucesso são grandes. As pessoas produzem aquilo que as interessa, quando vêm uma aplicabilidade real nas funções do aprendizado. Quando a aula é programada para atender as necessidades do educando, ela o satisfaz, tornando-o sujeito ativo do processo.

A ordem é repensar as posturas diante da nova sociedade como um todo. Repensar o fazer pedagógico e se preparar para atender as demandas atuais.

A escolha correta na forma em se estruturar uma instituição educacional faz toda a diferença e a professor pode ter seus projetos como suporte de estruturação de suas aulas.

CONCLUSÃO

Os estudos bibliográficos deste trabalho e a observação do andamento de um

trabalho por projetos na prática faz levar a conclusão que a Pedagogia de Projetos na Prática Educativa é uma metodologia que possui grande importância para o contexto histórico em que se encontra a educação brasileira.

A Pedagogia de Projetos busca dá um novo direcionamento a prática pedagógica, favorecendo mudanças na concepção de educação construída ao longo dos anos.

A escola que tem como objetivo formar cidadãos críticos, conscientes e participativos, precisa repensar seus métodos de trabalho e adequar suas aulas, seus métodos e sua filosofia para atender a esta nova demanda de educandos que convive com uma realidade de rápidas transformações, com uma demanda enorme de informações e precisa aprender a selecionar aquilo que lê, que interpreta e de como deve viver.

A metodologia de trabalho pela estruturação em projetos é de fácil operacionalização e pode englobar todo o currículo de uma escola. A aprendizagem torna-se útil, contextualizada, dentro das expectativas e da realidade dos alunos.

A construção de um projeto exige que as pessoas estejam abertas a novas posturas educacionais, precisam saber ouvir as necessidades e anseios do outro. É necessário um diagnóstico inicial do que se pretende construir num determinado período, eleger um tema para o pontapé inicial da pesquisa e a criação dos subtemas a serem estudados, entrelaçando conteúdos, tornando as aulas dinâmicas, construtivas e dentro da realidade de seus educandos. Os objetivos precisam ser traçados com clareza para que sejam traçados os caminhos do processo.

A avaliação precisa ser contínua, com caráter formativo e construtivo. As produções precisam ser arquivadas em forma de portfólios para que alunos e professores possam juntos analisar os avanços e saber de onde precisam continuar e o que precisam retroceder.

Acredito que transformando o planejamento da escola por Trabalhos por Projetos, previamente planejados, estudados e preparados para receber seus alunos, teremos uma educação de mais qualidade, voltada para atender a realidade de sua clientela e capaz de formar cidadãos críticos, participativos e autônomos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. & FONSECA JÚNIOR, F.M. Projetos e ambientes inovadores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

ALMEIDA, M.E.B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/ abril, 2002.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. ; TRAD. Jussara Haubert Rodrigues. 5. Ed. A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho; trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LÜDKE, Menga (in HOFFMANN, Jussara org.). O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro; trad. De Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.-4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35°ed. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. O projeto de trabalho: uma forma de atuação psicopedagógica. Curitiba: Arins LTDA, 1999. 123p.

GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. São Paulo: Artes

Médicas, 1997.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

JOSELICE MARIA LISBOA DE JESUS

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo compreender a importância do aluno com TEA na Educação Infantil, abordando a inclusão na sala de aula. A metodologia utilizada é baseada em pesquisa bibliográfica, artigos, livros e documentos oficiais do Ministério da Educação. Discutimos os aspectos do aluno com TEA, estratégias educativas e a relevância da inclusão. O interesse em compreender o processo de ensino-aprendizagem do aluno autista surgiu de experiências profissionais e momentos de estágio. Buscamos trabalhar a vivência e reconhecer que o conhecimento do aluno pode ser expresso através de atividades lúdicas, como corpo, música, artes, brincadeiras e jogos. A escolha do tema foi motivada pela reflexão sobre conceitos como inclusão escolar, transtorno de espectro autista e processo de ensino-aprendizagem do autista. Concluímos que as dificuldades enfrentadas na educação do TEA decorrem do desconhecimento da síndrome, métodos adequados, falta de infraestrutura e falta de qualificação profissional, resultando em insuficiente investimento financeiro em educação. Em relação aos avanços, existe um vasto repertório teórico que abrange desde a estimulação precoce até a entrada do aluno TEA no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Educação Infantil. Inclusão

ABSTRACT:

This article aims to understand the importance of students with ASD in Early Childhood Education, addressing inclusion in the classroom. The methodology used is based on bibliographic research, articles, books and official documents from the Ministry of Education. We discuss aspects of students with ASD, educational strategies and the relevance of inclusion. The interest in understanding the autistic student's teaching-learning process arose from professional experiences and internship moments. We seek to work on the experience and recognize that the student's knowledge can be expressed through ludic activities, such as the body, music, arts, games and games. The choice of theme was motivated by reflection on concepts such as school inclusion, autism spectrum disorder and the autistic teaching-learning process. We conclude that the difficulties faced in ASD education stem from the lack of knowledge about the syndrome, adequate methods, lack of infrastructure and lack of professional qualification, resulting in insufficient financial investment in education. Regarding advances, there is a vast theoretical repertoire that ranges from early stimulation to the entry of ASD students into the school environment.

KEY-WORDS: Autism. Child education. Inclusion

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca compreender a importância do aluno com TEA na Educação Infantil, refletindo sobre a prática pedagógica em relação à criança autista. O autismo é uma síndrome complexa que afeta áreas cruciais do desenvolvimento, como comunicação, socialização e comportamento.

Justifica-se o interesse em compreender o processo de ensino-aprendizagem do aluno autista, baseado em minhas experiências profissionais e momentos de estágio nos quais pude presenciar o contexto do aluno autista. Isso despertou em mim a necessidade de trabalhar com essa vivência e compreender que, por meio de atividades lúdicas, como o uso do corpo, da música, das artes, das brincadeiras e dos jogos, é possível expressar o conhecimento que o aluno possui. Além disso, a escolha do tema foi motivada pelo interesse em refletir sobre conceitos como inclusão escolar, transtorno do espectro autista e processo de ensino-aprendizagem do autista.

A problemática surge em torno da inclusão de alunos com necessidades educacionais no sistema regular de ensino, com as adaptações curriculares sendo um facilitador para evitar a evasão escolar. A educação infantil é considerada uma etapa crucial para o desenvolvimento da criança, o que gera inquietação e interesse em refletir e questionar: como os professores que atuam nas salas de aula do ensino regular estão lidando com os desafios da inclusão de crianças com autismo na educação infantil?

Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar a percepção dos docentes diante dos desafios enfrentados no processo de inclusão do autismo nas escolas. Seus objetivos específicos foram: 1) analisar aspectos de inclusão na educação infantil; 2) identificar os principais desafios da inclusão do autismo na educação infantil, juntamente com os recursos utilizados para garantir o aprendizado; e 3) verificar a percepção dos docentes em relação aos desafios enfrentados na inserção da criança em atividades inclusivas.

O objetivo deste estudo é analisar a inclusão de crianças autistas no ensino regular, destacando a importância de enfatizar a necessidade dos profissionais da educação se aprofundarem nos estudos sobre o autismo

e sua inclusão escolar.

Este estudo baseia-se em pesquisa documental bibliográfica, que analisa as bases teóricas de autores que, de forma crítica e analítica, fornecerão fundamentos para a reflexão sobre o assunto.

As pesquisas documentais e bibliográficas são consideradas sinônimas por alguns autores, já que ambas têm o documento como objeto de investigação. De acordo com Gil (2002, p.62-63), a pesquisa documental apresenta algumas

vantagens por ser "fonte rica e estável de dados": não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

A Constituição Federal Brasileira de 1988 garante a todos o direito à educação, e as crianças com autismo também gozam dos mesmos direitos garantidos por lei a todas as crianças. A escola é um local que oferece à criança a possibilidade de integração social, expondo-a a outras disciplinas fora do ambiente familiar que contribuem para o seu desenvolvimento social. Basque; Baptista, (2003, p. 9) diz:

[...] a escolarização de crianças com transtornos psiquiátricos e autistas não é apenas um exercício de cidadania, pode também ter um valor constitutivo, a partir do momento da escolarização é possível restaurar e reorganizar o tecido psicológico do sujeito.

Os desafios educacionais exigem compreender como as relações sociais, pedagógicas e metodológicas das crianças com autismo emergem desde a educação infantil, analisando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e histórico-cultural e as influências familiares. Segundo Cunha, (2016, p. 23). O autismo tem que ter um olhar pedagógico, a gente sabe lidar com isso na escola e como lidar, os sintomas variam de pessoa para pessoa. Em alguns casos, ocorrem convulsões, pois o distúrbio pode estar associado a vários problemas neurológicos e neuroquímicos.

Logo após o aluno entrar na escola, os educadores devem identificar o que está fora do intervalo normal para uma criança, que é um comportamento necessário para melhorar a comunicação e as interações sociais da criança na escola ambiente escolar e sociedade.

O diagnóstico precoce é a primeira grande ferramenta educacional. É sempre apropriado que um professor observe um aluno quando ele exibe algumas das seguintes características comportamentais: falha em manter contato visual; capacidade de resposta; acessos de raiva; recusa em aceitar mudanças na rotina; pegar objetos; hiperatividade física; agitação caótica; calma excessiva; apego e manuseio inadequados de objetos; movimentos corporais circulares; sensibilidade ao ruído; estereótipo; imitação; em Dificuldade em simbolizar ou entender a linguagem de sinais; excessivamente explícito e difícil de entender aspectos emocionais e subjetivos da conversa. (Kunha, 2016, pp. 24-25).

Essas características exigem que o educador avalie seus conhecimentos, portanto, caso não tenha laudo médico, é imprescindível saber qual tipo de síndrome a criança possui. Depois de determinar qual tipo de síndrome uma criança é afetada, os professores precisarão usar métodos de ensino adequados para essa criança junto com as emoções, pois as emoções são uma importante ferramenta de ensino para que os professores encontrem os recursos necessários para lidar com as dificuldades que seus alunos estão enfrentando e pode ser alguns. Não existem regras iguais que se apliquem a todas as crianças, cada criança é única, com percursos e interesses que conduzem ao ensino e à aprendizagem. Alguns educadores proeminentes e pesquisadores respeitados afirmam que o aprendizado mais valioso das crianças vem por meio da brincadeira. Para Lee, 1977:

Brincar é a principal atividade da vida de uma criança, por meio da qual ela aprende as habilidades de sobrevivência e descobre uma certa ordem no mundo caótico em que nasceu. (LEE, C. 1977, p. 340).

Esses jogos podem desenvolver o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças, várias habilidades e habilidades de inclusão social e ajudá-las a se preparar para uma vida melhor em sociedade. Vygotsky e Luria (1996, p. 220) afirmam: O homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o alteram profundamente, desenvolvendo uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento [...].

A escola é, sem dúvida, o primeiro passo para que os alunos autistas se integrem à sociedade. Tudo começa com sua integração na educação infantil, onde as crianças com autismo começam a se desenvolver intelectual e emocionalmente no meio interno e externo, vivenciando uma nova realidade proporcionada por alunos, professores e toda equipe da instituição escolar. Kupfer (2007, p.36), ressalta que:

A criança moderna é uma criança que está indissociavelmente ligada à escola que

lhe confere um estatuto social, uma integração social, o que a constitui, o que lhe confere a sua identidade [...]. A história, então, destaca uma dimensão da infância que é dada pelo campo social que a enquadra e lhe dá sentido e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente a escolaridade obrigatória.

Desde o nascimento de uma criança sabe-se que todo desenvolvimento e aprendizagem é um processo natural para todos, mas a aprendizagem escolar é diferente da aprendizagem espontânea, a escola é o processo de desenvolvimento infantil que produz coisas novas e diferentes.

Numa perspetiva inclusiva, a educação para todos os alunos deve ser caracterizada pela qualidade, e o desafio de o conseguir é uma tarefa que deve ser assumida por todos os que compõem o sistema educativo.

Para melhorar a qualidade do ensino é necessária uma iniciativa onde todos os envolvidos como gestores, professores, professores, coordenadores, pais, alunos e demais profissionais da área busquem e trabalhem em prol de um mesmo ideal, que é a melhoria do ensino e aprendizagem em todas as escolas, de acordo com as suas necessidades. Cada escola é única com suas questões sociais, realidades, experiências e alunos únicos cujas diferenças são reconhecidas e valorizadas. As mudanças necessárias para melhor atender a instituição escolar e todos que a ela pertencem não acontecem por acaso ou por decreto, mas fazem parte da vontade política coletiva da instituição escolar, conforme articulada em seu Projeto de Política Educacional deve viver para sua gestão, seus gestores democráticos e seu corpo docente.

1.1- INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tanto se tem falado em inclusão na atualidade, mas muitas vezes essa inclusão hoje em dia é muito discutido e defendido o processo de inclusão, onde não é mais tolerável qualquer prática de exclusão em ambientes escolares, sociais, familiares e outros. Almeja-se possibilitar a entrada do ser humano em sua sociedade, em seu trabalho, em sua casa e não dificultar essa passagem.

O que infelizmente assistimos na sociedade atual é que a inclusão se fixa numa filosofia e no papel que não está sendo praticada em sua totalidade. Quando não é por exclusão direta e indireta que ela acontece.

Toda discussão de inclusão é bonita e estruturada quando ascendida, mas no dia a dia de muitos espaços e situações não assistimos a atuação, a prática da inclusão de todo e qualquer cidadão.

Ainda vivemos numa sociedade preconceituosa e discriminadora, que encobre seus atos negativos apontando o do outro.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Falar de uma sociedade justa e com caráter de igualdade nos leva a discussão da igualdade e justiça desde os primeiros passos do ser humano, especialmente na escola, onde acontecem as primeiras e básicas experiências para a socialização das crianças. Deve estar explícita e praticada em todos os âmbitos escolares, que é justamente onde começa o desenvolvimento da aprendizagem do ser social.

A homogeneização das classes escolares procede de uma identidade que se impõe como a classe desejável e inclusiva, ainda que o 'normal' só se defina pelo anormal, o bonito pelo feio, o velho e o novo e vice-versa.

Educação especial nos remete a ideia de educação inclusiva, especialmente se nos voltarmos aos direcionamentos da Política Nacional da Educação Especial, determinado como marco de referência a publicação, em janeiro de 2008, do documento intitulado: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim, levanta então discussão a respeito da educação especial numa perspectiva inclusiva no Brasil, dando ênfase a LDB, discutindo o que vem fazendo o país para promover uma melhor vida a alunos da educação especial inclusiva.

Em seu capítulo V a Lei de Diretrizes de Base (LDB) faz entendimento do que é a educação especial e organizam diretrizes a serem atendidas para promover o ensino às crianças com necessidades especiais.

A educação especial vem se fortalecendo diante a sensibilidade de muitos que percebem a discriminação ou mesmo rejeição por crianças que apresentam algum tipo de limitação, diferença ou dificuldade que o torna a os olhos, diferentes dos que não apresenta qualquer desses elementos. Assim, no caso deste estudo, como as crianças com necessidades especiais.

Mas, a educação especial vem sendo planejada em parceria a educação regular, o que já manifesta reação contra preconceitos e discriminação entre o especial e regular de alunos com necessidades especiais, que possuem capacidade de frequentarem o ensino.

De acordo com Rodrigues (2006):

Para atender a diferença na sala de

aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos (RODRIGUES, 2006, p.305-306).

A educação especial se direciona no referenciamento e compreensão de uma de educação distinta, que caminha lado a lado a educação comum, de forma que se entende que o aluno no qual fora diagnosticada uma deficiência ou incapacidade é segregado e enviado a um ensino especial ou classe espacial.

No Brasil é crescente o número de matrículas da educação especial nas escolas de ensino regular.

O cenário escolar vem se transformando continuamente, assim, é relevante que seja ressaltado o papel da escola quanto à promoção do desenvolvimento de capacidades, habilidades e a compreensão de conteúdos dos alunos, que se tornam preceitos basilares para que, quando possível, todos consigam obter conhecimentos e cresçam como cidadãos ativos desta sociedade. Nesse sentido, Veltrone (2009) cita que:

O princípio fundamental desta política é de que o sistema regular deve atender a diversidade do alunado, isto é, todos os que se encontram excluídos, frequentadores da escola. Este atendimento inclui, necessariamente, o atendimento dos alunos considerados deficientes, tanto físicos, visuais, auditivos e mentais na escola regular (VELTRONE, 2009, p. 1).

A educação especial inclusiva se compromete em produzir atendimento educacional efetivo e sem discriminação ao aluno que apresenta algum tipo de necessidade especial ou dificuldade de aprendizagem. Contudo, é preciso garantir que não ocorram discriminações da própria escola selecionando e separando as diferenças que possam existir em seu corpo de alunos, isto é, não deve olhar o aluno com necessidade especial ou dificuldade de aprendizagem como o aluno diferente e/ou com menos capacidades e habilidades. Vivemos numa carência de mudança na construção de uma escola inclusiva onde todos os educandos devem aprender juntos independentemente de suas condições, das dificuldades e das diferenças que possuem.

Interessante destacar aqui o artigo 7º da Lei nº 12.764/12, que expressa "O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos" (BRASIL, 2012).

Dentro dessa ótica de atendimento inclusivo aos descriminados alunos especiais as políticas públicas educacionais vêm criando mecanismos para garantir a frequência desses alunos nas instituições regulares de ensino, investindo desde a exigência do atendimento em sala de aula como de acessibilidade – rampas, acentos e outros.

Deve ainda, de acordo com Véras (2014):

"Solicitar auxílio do Conselho Tutelar local, caso a família tenha dificuldades financeiras e coloque em risco a segurança e o desenvolvimento do aluno, conforme previsto no artigo 136, inciso III, alínea" a- Do ECA que dá poderes administrativos ao Conselho para requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança.

O sistema regular de educação tem como dever conhecer e atender os referenciais legais da educação especial inclusiva, como a LDB e outros documentos organizados das Políticas Nacionais da Educação Especial.

O primeiro documento que apresentou enorme mudança na perspectiva da educação especial foi a Constituição de 88. Veio depois a Lei n° 7.853/89 (BRASIL, 1989) regulamenta a contribuição respeitosa às pessoas com deficiência e sua consistência social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais da Constituição Federal de 1988. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA veio na década de 1990 a reforçar esses princípios e consagrando o período de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n° 8.069/90, estabelece, no § 1° do Artigo 2°, que a criança e ao adolescente com necessidades especiais receberão atendimento especializado.

A Política Nacional de Educação Especial foi publicada em 1994. Contudo, o documento não nos revela progresso, mas um certo retrocesso se revelar um documento orientador do processo de integração institucional, aspecto que beneficiou a manutenção da lógica do apartamento entre os espaços regulares e aqueles especializados.

O Decreto n° 6571/2008, incorporado pelo Decreto n° 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matriculas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar (BRASIL, 2007).

Foi em 1996, a Lei 9394/96, que a LDB confirma a escola como espaço educacional público de direito de todos. E, no que se refere à Educação Especial, a Lei nº 9.394/96 apregoa a universalização da educação.

A educação inclusiva é um caminho onde se objetivo oferecer a pessoas com necessidades especiais recebam as mesmas condições e oportunidades de desenvolvimento escolar e social.

São crianças discriminadas ou rejeitadas por apresentarem dificuldades ou necessidades educacionais especiais, mas que não deixam de possuírem condições de desenvolver e se promover nos estudos.

A política nacional educacional especial necessita trabalhar de forma contínua quanto à produção de diretrizes que garanta a inclusão sem fazer destaque a exclusão, isto é, promover a vida de pessoas com necessidades educacionais especiais sem que tenham que os exibis como tal à comunidade.

Toda escola deve estar atenta com seus compromissos com o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais, deve estar em busca de práticas e métodos estratégicos de atuação profissional efetivas, que promovam realmente o aprendizado de todas as crianças, a troca de conhecimentos e informações fundamentados e elementares ao desenvolvimento integral do ser humano em seu mundo e sociedade.

A escola deve buscar promoção do desenvolvimento humano, em harmonia entre conectividade, psicomotricidade e outras habilidades elementares ao desenvolvimento integral do aluno. Essa instituição deve estar voltada a os parâmetros da multidisciplinaridade, a diversidade cultural e humana, as inclusões que promove a qualidade de vida do aluno e de sua família.

A inclusão dos cidadãos nas práticas da vida diária de sua comunidade e do mundo. Sua inclusão e inserção através de canais sadios, dignos, efetivos que lhes são garantidos por lei, por serem cidadãos. Para promover o aluno em seu desenvolvimento integral é relevantemente necessário que se conheça a seu respeito, ao que sente, porque sente e o que reflete seus sentimentos e emoções, em sua vida.

A falta de preparação tanto profissional quanto pessoal para viver e conviver com as diferenças, ou seja, a realidade de que cada um tem características próprias e muitos ainda contam com características que a maioria não possui ou não adotam. A diversidade se concentra em tudo que se apresenta em múltiplos aspectos, e se diferenciam entre si. É a peculiaridade de algo ou alguém que pode ser inato ou escolhido, como um corte de cabelo ou estrutura física, por exemplo.

O mundo capitalista mudou drasticamente o cenário social, com sua separação, divisão de trabalho, dentre outros vetores. E historicamente, essa separação, divisão de trabalho entre os que arquitetam e os que realizam o pensado foram se agonizando, o que fez nascer o incontrolável acirramento das desigualdades (sociais, econômicas, políticas, culturais, educacionais, estereotipas, psicológicas e outras) entre os homens (FLEURI, 2006).

A diversidade se encontra em todos os espaços da vida humana. São pessoas que nascem com características físicas próprias, pessoas que adotam estilos de vida próprios. É o ser diferente sem deixar de ser semelhante.

A inclusão é fundamentada na concepção de direitos humanos e se incentiva pelos movimentos sociais que procuram reverter processos históricos de exclusão educacional e social, avistando a segurança do acesso de todos à escola da sua comunidade, independente de suas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras. Garantido pela Constituição federal, Lei de Diretrizes de Base (LDB) e outros documentos legais o direito a todos.

A diversidade em muitos espaços não é ainda respeitada, e acontece ainda de órgãos e gestores da educação produzirem algum tipo de preconceito ou recusa nessa questão. Alunos com necessidades especiais são dotados de garantias legais de aceitação e tratamento decente e devidos pelas escolas estaduais e municipais, onde o Estado deve considerar sua adaptação e educação produtiva para a vida social e mesmo para o trabalho, bem como a acessibilidade, permanência e continuação dos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar o autismo na educação infantil, compreendendo sua importância e os benefícios da inclusão na escola regular. O acolhimento e o respeito são essenciais tanto para a criança em processo de inclusão quanto para seus colegas. A pesquisa visou conhecer os recursos pedagógicos e suas contribuições na educação infantil.

Ao procurar por essas respostas, percebemos o crescente interesse em explorar o tema da inclusão e como o respeito aos direitos das crianças facilita suas vidas na sociedade.

Sendo um tema tão discutido atualmente, a inclusão requer mudanças efetivas e não pode ser apenas teórica. Família e comunidade escolar devem trabalhar juntas para que a inclusão se concretize.

A escola regular enfrenta muitos obs-

táculos na educação inclusiva, presentes em todas as escolas e que exigem atenção especial para serem superados. Incluir e seguir as legislações não é suficiente; os desafios são muitos, mas os professores podem superá-los com as melhores estratégias.

Temos alunos de diversos níveis de aprendizagem e cada vez mais crianças com deficiências são matriculadas, merecendo atenção de toda a equipe administrativa e pedagógica.

Além de preparar a estrutura física, é urgente conscientizar os professores de que toda escola regular deve ser inclusiva. Eles devem estar preparados, eliminando as barreiras atitudinais e adaptando o currículo, começando pela comunicação. O diálogo entre professores e alunos se tornará mais eficaz, valorizando os recursos didáticos e contando com a parceria dos pais ou responsáveis para promover o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão social.

Essas ações são cruciais para construir uma educação que atenda às necessidades, possibilidades e interesses de toda a população escolar brasileira. Para isso, é necessário ter profissionais da educação responsáveis e competentes, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também conscientes das questões político-sociais.

Com base nos dados discutidos acima, podemos afirmar que os professores entendem a importância do tema e em sua maioria se dedicam a preparar aulas que promovam a inclusão na educação infantil. Dessa forma, a pesquisadora compreendeu as dificuldades da inclusão e teve acesso a alguns mecanismos que podem ser usados para reduzir o preconceito e melhorar a acessibilidade dentro da escola.

As finalidades das propostas desse estudo foram atingidas, evidenciando que os professores buscam cumprir o que é estabelecido pela lei. Segundo as respostas dos participantes, o maior obstáculo para a inclusão na educação infantil é a falta de capacitação dos professores e a ausência de estrutura física e material pedagógico adequado. Muitas vezes, salas lotadas dificultam a oferta de atenção especial aos alunos inclusos.

Nesse sentido, esta pesquisa contribuiu significativamente ao apontar direcionamentos para a inclusão na educação infantil e ampliar os conhecimentos teóricos e práticos sobre o trabalho inclusivo nesse contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANACHE, A. A. Contribuições das abordagens histórico-culturais para o estudo dos processos de aprendizagem em pessoas com deficiência intelectual. In BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. (Organização). Educação Especial: Diálogo e Diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. P.47-57.

BISPO. Matheus Luamm Santos Formiga. Brincadeiras como Ferramenta de

Aprendizagem. Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"- Educação, Sociedade e Práticas Educativas. Setembro de 2020.

Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRUNO, Marilda Morais Garcia. Educação infantil: saberes e pratica da inclusão. Brasília: MEC, 2006.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Revista Brasileira de Psiquiatria, p. 47-53, 2006.

BORSA, Juliane Callegaro. O papel da escola no processo de socialização infantil. 2007.

CHUDO, Marisa Laporta. / Fundamentos Biológicos do desenvolvimento infantil.

Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009. 144 p.

CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão. Editora IESDE Brasil S. A. 2006. Curitiba, PR, Brasil.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Dicionário Aurélio: Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lixicon, 1910-1989.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. 2006.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, Atlas, 2002.

GUITERIO, Rachel do Nascimento. Lúdico e autismo: uma combinação possível nas aulas de ciências. Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos

espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEE, C. The Grourth and Development of Children. Londres: Longman, 1977.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo Meira. Desenvolvimento e Aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. 2005.

ORTIZ, Jesús Paredes. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, Juan

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

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. Metodologia da pesquisa: abordagem teóricoprática. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2010.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D (org.). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, pp. 299-318, 2006.

SILVA, Aline Maira da. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: InterSaberes, 2012. (serie Inclusão Escolar). 213 p.

SOUZA, Eulina Castro de. A importância do lúdico na aprendizagem. 2015.

VELTRONE, Aline Aparecida. Parceria do ensino comum e educação especial para o atendimento de alunos com necessidades especiais. 2009.

VÉRAS, Sonia Carvalho Leme Moura. Autismo e Educação escolar: Orientação para atendimento a alunos autistas. 2014.

Vygotsky, L.S.; LURIA, A.R. Estudos da história do comportamento: macacos, hominídeos e crianças. Arte da Medicina, Porto Alegre, 1996.

Vazquez, C.K; BAPTISTA, C.R. Barreiras globais de desenvolvimento e educação: uma discussão de possibilidades. existir. Simpósio Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2, 2003, Florianópolis. Anais...Florianópolis: UFSC, 2003.

JOGOS PEDAGÓGICOS E A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA

RESUMO:

O ensino da matemática na EJA cobra do educador maiores complexidades. Entre elas competências, habilidades, liderança e utilização de novos recursos para a efetiva aprendizagem do educando. A Matemática como uma linguagem que permite a análise, compreensão, representação e transformação da realidade, utilizada como base para uma gestão democrática, vislumbra um profissional coerente com os seus objetivos capaz de traçar uma linha da sua evolução e crescimento profissional ao identificar possibilidades de aplicação do conhecimento matemático na resolução de situaçõesproblema do cotidiano, ou de outras áreas do conhecimento. O ensino da matemática na EJA apresenta uma diversidade de conteúdo, de acordo com a necessidade de cada grupo, trazendo assim respeito às diferenças, proporcionando liberdade e autonomia; coerência e clareza de ideias, em um processo democrático vivenciado por toda comunidade escolar. Um compromisso com o educando quanto pessoa e quanto cidadão. O desafio do professor no ensino da matemática na EJA é acreditar numa educação melhor, mais eficiente, mais lúdica e apaixonada pela criança, pelo jovem que são nossos maiores investimentos para o futuro.

Palavras Chave: EJA, ensino da matemática, conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

Qual o papel da matemática ensinada na EJA? O significado do conteúdo e da disciplina para os alunos varia de acordo com as metas e os objetivos de vida de cada um. Caso eles não percebam a utilidade dessa atividade, o interesse e o esforço tende a diminuir, à medida que o aluno se pergunte que serventia tem aquilo que o professor lhe ensina.

Refletindo sobre a importância da aprendizagem em matemática para a vida do aluno da EJA, surgiu o tema de estudo a ser pesquisado.

Um dos principais objetivos deste trabalho, portanto é minimizar está dificuldade enfrentada pelo professor é construir essa matemática em ação, que conduza o aluno da EJA a provocações, a investigação ao despertar da curiosidade, a autoestima, aprender com alegria e prazer mostrando a relevância que pode ter a realização da tarefa;

Ensinar matemática na EJA deve ir além das formulas e das teorias e regras da disciplina. Os alunos não são depósitos de informações, nem estatuas a serem esculpidas. São cidadãos a serem formados.

A busca de uma linguagem matemática mais real, menos abstrata, mais condizente com a realidade do aluno, situações problemas que levam a uma reflexão mais ampla e interdisciplinar, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e intelectual.

O professor por sua vez deve ser o mediador, o que promove o debate o que orienta e valoriza as soluções mais adequadas, deve ser também o facilitador (fornece textos e informações), deve ser o incentivador que observa se os objetivos estão sendo atingidos ou se é necessário reorganizar a atividade pedagógica, deve ser um observador que conheça seus alunos, as suas expectativas sua realidade sociocultural.

A matemática antes de tudo é um modo de se colocar diante da realidade, procurando refletir sobre os acontecimentos a partir de uma posição contextualizada de atitudes críticas e autônomas na busca de soluções reais.

É essa construção mental que a criança faz que resulta na ação dela sobre o mundo e sobre a representação matemática. Tornando o conhecimento abstrato da matemática em real e concreto. Que não pode ser ensinado de forma mecânica. A criança não é um ser passivo, ela constrói e analisa a informação de acordo com o mundo que a cerca.

Piaget também discute que o conhecimento deveria formar o raciocínio, condizente com a informação recebida pela criança, desenvolvida pelo seu espirito crítico e não repetitivo. O professor deve levar o aluno a encontrar soluções concretas dos problemas matemáticos a luz do raciocínio lógico e investigativo, através de atividades práticas individuais em grupos.

Não podemos culpar simplesmente os professores, pois estes muitas vezes desestimulados, sem capacitação nem valorização profissional, acabam por continuar um ciclo vicioso de ensino que não desenvolve o raciocínio lógico nem a autonomia do aluno.

Desde pequena somos condicionados a achar que a matemática é complicada, ela ouve em casa as pessoas dizerem que a matemática é difícil, ela já entra na escola apavorada com a disciplina. O natural seria a matemática ser tratada como um conhecimento presente em todas as coisas do cotidiano.

É necessário um grande esforço dos educadores da EJA para transformar o ensino da matemática numa forma espontânea, que o aluno possa aprender sem pressões, uma

didática dinâmica que concentra a aprendizagem do abstrato numa forma mais concreta e contextualizada ao cotidiano dos alunos.

2. APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NA EJA

A EJA foi uma etapa da educação voltada apenas para o atendimento dos adultos e para o assistencialismo. Somente a partir do século XVIII, começou-se a entender as necessidades do adulto, a pensar sobre elas e traçar uma forma de educá-las a partir dessas necessidades.

O Referencial Curricular Nacional para EJA aborda os objetivos quanto ao ensino da Matemática na EJA:

"A abordagem da Matemática na EJA tem como finalidade proporcionar oportunidades para que os adultos desenvolvam a capacidade de: estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais etc." (RCNEI vol. 3, pág. 215).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais esclarecem sobre as Crenças e mitos relativos ao ensino e aprendizagem de noções matemáticas na EJA em Matemática e a interação do adulto com o meio e os conteúdos matemáticos significativos.

Uma maneira de ensinar um conteúdo de maneira significativa e com uma abordagem diferente seria apresentando situações do cotidiano para demonstrar que a matemática não é encontrada somente na sala de aula e fazer uma maior aproximação com o aluno em relação aos conteúdos da disciplina.

A matemática está presente em muitas das atividades realizadas pelos adultos, por exemplo, dividir porções de lanches, distribuírem materiais entre os colegas, calcular entre a sua posição e um alvo a ser atingido, pensar no trajeto mais curto para se deslocar de um local a outro.

Numerosas pesquisas têm apontado a relevância do trabalho com essa disciplina para os adultos, especialmente no que diz respeito à construção do conceito de número, além das noções ligadas às grandezas e medidas, bem como espaço e forma.

Na EJA, a sala de aula deve ser um lugar de exploração dos elementos da realidade que cerca os alunos. O educador deve estar constantemente preocupado em desenvolver a curiosidade e o interesse pela interpretação dos fenômenos que ocorrem no meio em que estão. Assim 'experimentar e descobrir' pode ser uma maneira muito rica e interessante de aprender. Para que isso ocorra, o adulto deve ter a oportunidade de agir sobre a sua realidade.

Proporcionar aos adultos, situações ricas e desafiadoras, as quais possam gerar a necessidade de resolver um problema efetivo, parece ser fundamental. O papel do professor é de grande importância nesse processo, uma vez que, além de deixar a criança livre para manipular e experimentar os materiais, como também observar as reações decorrentes, deve, em seguida, propor à criança problemas reais a serem resolvidos, criando, assim, uma situação de aprendizagem significativa.

O trabalho de matemática na EJA deve, dessa forma, garantir que as crianças façam mais do que recitar números e decorar os nomes de figuras geométricas. É preciso que possam, partindo dos conhecimentos prévios de cada uma, avançar em seus conhecimentos mediante situações significativas de aprendizagem. Várias são as possibilidades para que isso ocorra: as situações de jogos, as resoluções de problemas, as atividades lógicas, etc. O que vai garantir um aprendizado efetivo é que o adulto possa ser o protagonista desse processo, ou seja, um ser ativo que busca respostas a questões verdadeiras e instigantes.

Tomando como base o Referencial Nacional Curricular (RCN) destacam-se três blocos de conteúdos a serem trabalhados na EJA: 'números e sistemas de numeração', 'grandezas e medidas', 'espaço e forma'. Isto envolve contagem, registro de quantidades próprios dos adultos, série numérica convencional. É importante, por exemplo, introduzir na sala de aula a numeração escrita tal como ela é, e trabalhar a partir dos problemas inerentes à sua utilização.

Durante muitos anos, (especialmente entre as décadas de 70 e 80), as propostas de trabalho de Matemática para a EJA tinham como ponto principal a ideia de que não se deviam ensinar números, mas sim propor atividades 'pré-numéricas', desconsiderando tudo aquilo que já sabiam sobre eles. Essa ideia tinha como pilar de sustentação interpretações bastante particulares da teoria piagetiana, as quais preconizavam que não se podiam ensinar números antes da noção de conservação estar construída. Assim, todo trabalho de numeração era centrado, mesmo nas séries iniciais, nos aspectos lógicos do número em detrimento daqueles ligados à sua aplicabilidade.

Atualmente sabemos que os alunos do EJA constroem seus conhecimentos matemáticos por meio de sucessivas reorganizações ao longo das suas vidas. Elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias antes de compreender um objeto em toda sua complexidade. Nessa abordagem, complexidade e provisoriedade são didaticamente inseparáveis. Dessa maneira considera-se que para aprender sobre numeração devem lidar com os números e com o sistema de numeração, trabalhando com resolução de problemas,

contagem e regras do sistema decimal.

Assim, devem ser capazes de pensar e discutir sobre as relações numéricas utilizando as convenções de nossa própria cultura, tendo familiaridade com números e desenvolvendo as habilidades matemáticas que capacitem o indivíduo a enfrentar as demandas práticas do dia-a-dia, além de compreender as informações matemáticas, tais como gráficos e tabelas, ou seja, deve aprender a função social do número assim como acontece com a alfabetização e o letramento.

Em relação à geometria, faz-se necessário considerar que o adulto constrói o espaço a partir de seu próprio corpo e de seus deslocamentos, construindo paulatinamente noções geométricas mais complexas. Dessa forma, o trabalho envolvendo espaço e forma não deve limitar-se ao reconhecimento e memorização de formas geométricas. Há que se desenvolver propostas que considerem o espaço sob a perspectiva do esquema corporal, da percepção do espaço, além das noções geométricas propriamente ditas.

O trabalho de grandezas e medidas propicia que possam estabelecer relações entre objetos, comparando-os de acordo com um padrão (não convencional nesse momento da escolaridade). Assim, cabe ao professor organizar situações nas quais o uso da medida seja uma necessidade para as crianças. A própria marcação do tempo, por meio de um calendário adequado, constitui importante momento de reflexão para os alunos.

Não se pode deixar de considerar ainda a importância de atividades, tais como classificar, ordenar, seriar e corresponder, as quais não se referem especificamente a nenhum conteúdo da Matemática, mas que servem como organizadores do raciocínio lógico matemático.

Falar em ensino de qualidade significa assumir compromisso com a aprendizagem. Desta forma, podemos dizer que os conteúdos matemáticos trabalhados na EJA deveriam ser estruturantes para os trabalhados no ensino fundamental, mas não preparatórios.

2.1. DIDÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA EJA

É como o professor conduz o ensino da matemática que vai revelar as dificuldades em todo o processo de aprendizagem do aluno.

A ação do professor seja ela boa ou ruim traz consequências para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. E essa trajetória pode ficar marcada por todos os níveis escolares como o sucesso ou fracasso na aprendizagem.

Transitar pelos labirintos do intimo humano não é nada fácil, neste mundo extraordinário, onde o conhecimento transita por intercessores e sequiosos, ser professor é um desafio constante. Pois para a arte de transformar seres em formação em polidos cidadãos, não há fórmulas mágicas, nem regras ou direção definida. O que há são competências e habilidades como rota para que as marcas deixadas nesse percurso sejam apenas para guiar seres que dependem de cuidados e atenções especiais a transporem os obstáculos no caminho.

A cada desvio que se apresenta, o professor é desafiado a muda a rota do seu planejamento, a criar saídas para os problemas surgidos, a transformar, a evoluir. Perceber isso é um fenômeno surpreendente, em que o desenvolvimento humano sobre ordem e desordem faz emergir as organizações vivas existentes.

Conhecer e interpretar a história e o ambiente sociocultural do aluno são fundamentais para a prática pedagógica. Implicações como baixa autoestima, dificuldade de aprendizado, fatores relacionados à violência, que fazem parte do cotidiano. São conhecendo essas causas que os educadores podem proceder com estratégias e estímulos até mesmo sócios afetivos que favoreçam a construção do conhecimento e o desenvolvimento do aluno como pessoa humana.

A didática do professor, ciente da sua responsabilidade e comprometido com a educação deve levar o aluno a encarar a matemática de forma mais natural,, que ele seja capaz de construir seu próprio conhecimento matemático a partir do seu cotidiano; deve desenvolver seu raciocínio lógico e estimular a sua curiosidade; deve conduzir o aluno ao ponto dele perceber a presença da matemática em tudo que fazemos.

O professor é o mediador do processo ensino aprendizagem, ele pode fazer com que o aluno tenha prazer em estudar matemática, como também pode criar repudio a matéria, ele é o ponto de partida, é a sua habilidade de conduzir o ensino da matemática que vai valorizar a aprendizagem.

Embora atualmente a realidade não tenha sido muito otimista, vemos muitos alunos com verdadeiro pavor a disciplina, sem nenhuma base matemática e índices de reprovação altíssimos. É claro que não podemos colocar somente a prática do professor em sala de aula como total responsável por isso. Muitos são os agentes causadores desse mal, destacamos quatro:

A falta de estrutura escolar: escolas sucateadas, as quais mais parecem deposito de lixo, que em nada lembram um ambiente de ensino adequado à aprendizagem. Alunos desestimulados e apáticos dentro das escolas. Escolas sem atrativos para os alunos, ambientes que mais lembram um galpão com divisórias do que uma escola.

A falta de Políticas Públicas e recursos para a Educação: A educação no nosso país é encarada como despesa no orçamento e não como investimento para o desenvolvimento do mesmo. A falta de recursos e a má distribuição dos mesmos.

Capacitação e valorização de professores: Poucos são os professores que buscam capacitação profissional, muitas vezes por não possuírem recursos próprios, e outra por desmotivação. O aperfeiçoamento profissional que deveria ser oferecido ao professor pela união em parceria com Estados e Municípios, não chega a todos os professores, as dificuldades de locomoção nas cidades do interior e a falta de auxilio desestimula o professor.

A participação da família na escola: Uma gestão democrática na escola, onde pais e alunos, gestores, professores e funcionários, discutissem o plano de educação da escola, estabelecessem metas, objetivos e estratégias para alcançar resultados. A família é a primeira instituição de educação do indivíduo, e a ausência da família na escola e na vida do educando traz prejuízos não só no ensino aprendizado mais para as relações que este indivíduo fará na vida social.

Não podemos falar da didática do professor sem falar na qualidade da educação, sem mencionar a gestão escolar democrática, estes são associáveis e fazem parte do Ministério da Educação (art. 206, inciso VI, da Constituição Federal). No art. 3º inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/1996, evidenciados no Plano Nacional de Educação Lei n.º 10.172 de 09/01/2001.

Atendendo o artigo 211 da Constituição O Ministério da Educação e seus entes federados União, os Estados e Municípios se comprometem em apoiar a Gestão democrática, no estabelecimento de Políticas Públicas que atendam as necessidades da comunidade escolar, visando garantir uma educação de qualidade.

Seria maravilhoso se todos os programas criados pelo Ministério da Educação atendessem de fato todas as escolas no Brasil. A realidade do ensino público é bem diferente do que prega o MEC. Escolas com estruturas precárias, que em nada lembram uma instituição de ensino, recursos insuficientes e gestões nada democráticas.

A qualidade do ensino está ligada intimamente à didática do professor e a políticas educacionais que atendam os interesses e necessidades da comunidade onde a escola estiver inserida, respeitando as diferenças sociais, valorizando os espaços educativos, implantando uma gestão democrática onde professores, funcionários, alunos, pais e toda comunidade participe das decisões, procurando desenvolver ações coletivas a serem seguidas por todos na busca de um mesmo ideal.

O respeito à diversidade é essencial para a consolidação da democracia e da autonomia.

É neste sentido que a organização de uma proposta pedagógica deve ser criada, que compreenda de Conteúdos escolares, avaliações, habilidades e competências mais, contudo que entenda de seres humanos.

2.2. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EJA

É preciso considerar atividades de ensino que propiciem a prática de um 'aprender a ler' e um fazer Matemática, o que significa recorrer a uma interação educativa na qual o aspecto matemático de uma situação possa ser identificado pela linguagem usada; dessa forma, é possível tornar o acesso ao conhecimento matemático simples, o que difere de um fazer simplista. Inserir a leitura nas aulas de EJA possibilita, ou até mesmo potencializa a formação de leitores autônomos, ajudando a compreensão dos conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula.

Ou seja, propiciar aos estudantes uma aprendizagem matemática que lhes permita estabelecer relações com outras áreas do conhecimento.

Nesta perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem em matemática na Educação de Jovens e Adultos deve propor atividades que considerem características exploratórias e investigativas, que sejam sistematizadas priorizando os procedimentos desenvolvidos pelos estudantes.

Sabemos que não cabe apenas ao aluno o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, mas também ao professor e ao saber.

"[...] O professor é aquele que orienta as situações didáticas que ocorrem em sala de aula" (SILVA, LOURENÇO e CÔGO, 2004, p.11). Com o papel de sempre estimular a linguagem do aluno, estimulando-o a perguntar, a buscar.

O professor deve estar atento e aumentar sua compreensão sobre os processos didáticos, possuir um fundamento para a organização de aspectos do currículo. Além disso, deve estar capacitado para realizar uma reflexão crítica sobre as causas e as consequências de suas ações em aula.

Poderíamos fazer a seguinte pergunta: O que significa ensinar e aprender Matemática na EJA? Em defesa de propostas educacionais baseadas no pensamento pedagógico de Paulo Freire como norteadoras das ações educativas, quando nos remetemos a falar sobre Educação de jovens e adultos estamos falando de pessoas com pouca, ou nenhu-

ma escolarização. Pessoas em busca de se tornarem alunos, que na maioria das vezes chegam na vida adulta com pouca escolaridade, e as vezes nenhuma. E essas pessoas terminam sendo descriminadas e excluídas de certa forma, tornando a EJA sua porta de saída para tal situação de exclusão social e cultural. Devido a isso, aos diferentes anseios dos alunos, muitos dos exemplos de trabalhos pedagógicos com a

"modelagem matemática" se realizam no âmbito da EJA. Na EJA, unem forças, a necessidade dos alunos em adquirirem conhecimento para resolver seus problemas e a própria disponibilização e diversidade de informações e recursos que o próprio aluno adulto traz para a sala de aula, adquiridos em sua vivência social, familiar, profissional, etc.

Para se atingirem os objetivos desejados na EJA, é preciso considerar as questões almejadas e analisar as possibilidades de caminhos para que as atitudes tomadas atendam as necessidades sociais e individuais dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Também há necessidade de diagnosticar a realidade educativa para se ter clareza sobre as concepções de EJA e Educação Matemática que nortearão as tomadas de decisão durante a ação pedagógica nesse processo.

Os professores, ao atuarem na formação de jovens e adultos, devem observar a Matemática como uma ciência sócio historicamente construída e repassar essa concepção para os alunos. Compreender indistintamente esse Ensino que considere e valorize as experiências pessoais e culturais do professor e dos alunos como fatores importantes, a fim de tornar o ensino dessa disciplina mais relevante, interessante e significativo para ambos. Isto requer um maior conhecimento sobre a realidade e cultura em que vive, assim como sobre si próprios, suas perspectivas em relação ao ensino e

seu senso crítico.

Desta forma, não se pode pensar em um processo ensino e aprendizagem para jovens e adultos fora do contexto cultural, pois o ponto de partida para o desenvolvimento de tal processo se dá a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como suas experiências, perspectivas e anseios, como já foi dito anteriormente.

A Matemática Escolar passou muito tempo adotando uma postura arcaica em relação ao ensino em sala de aula, subsidiando uma prática didática predominantemente

"bancária". Somente a partir da década de 80 essa postura começa a ser mudada.

A Educação Matemática de Jovens e Adultos não fica imune a essa tendência, entretanto, a dinâmica própria das relações de ensino aprendizagem na EJA, não consegue evoluir presa a teorizações com remotas referências em realidades não experenciáveis, o que obriga educadores e propostas pedagógicas a uma positiva atitude de reintrodução de elementos de composição dos significados do conhecimento matemático e de constituição do sentido de aprender esse conhecimento, elementos esses que haviam excluídos da abordagem escolar da Matemática. (MACHADO, 1987, p.20)

Embora, felizmente, hoje o diálogo sobre metodologias e melhores formas de se trabalhar a matemática em sala de aula já tenham grande espaço em meio à pesquisa no país. Isso não resolve a problemática existente em sala de aula.

É de conhecimento de todos que a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula tem grande importância no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, devese direcionar uma atenção especial para essa prática, pois o entendimento do conteúdo matemático, assim como o rendimento escolar do aluno, depende da metodologia utilizada em sala de aula.

Trabalhar a matemática em sala de aula não significa limitar-se apenas às fórmulas prontas, mas criar condições de aproximação entre o aluno e o conteúdo matemático, de forma que a matemática deixe de ser a disciplina quase que inacessível e se transforme em algo real, ou seja, que, de certa forma, faça parte da realidade do aluno. Tornar a matemática parte do cotidiano do aluno, dentro da perspectiva de manter relação com as condições de vida do ser humano, não se limita ao sensitivo. Significa dizer que o aluno ingressa num processo que tende a extrapolar o cotidiano. Do contrário, ele "[...] não só não aprende o processo de pensamento mais complexo implícito na atividade escolar, como não se apropria do conteúdo que daí advém" (GIARDINETTO, 1999, p. 50).

Ademais, há de se destacar a valorização da expressão oral, o uso de recursos didáticos e o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. Consequentemente, nesta perspectiva, o trabalho pedagógico que enfatiza exclusivamente o conhecimentofinal (ex. a fórmula matemática) despreza o desenvolvimento do aluno perante o processo ensino-aprendizagem.

[...] No modelo tradicional de ensino, apelidado por alguns de "cuspe a giz", encontramos poucas situações que solicitam que os alunos reflitam sobre a matemática que vão aprender, sobre o que pensam dessa área ou sobre eles próprios em relação à disciplina. Quando essa prática acontece, reflexões de outras pessoas são-lhes narradas e pede-se simplesmente que eles as memorizem. Esse procedimento foi denominado por Freire (1970, 1973) de método bancário e por Gattegno (1970) de método tradicional de ensino. A ausência, nessa prática, da exigência

explícita de reflexão sugere que o aprendizado ocorre na medida em que o indivíduo simplesmente passa por uma sucessão, seja linear ou hipertextual, de experiências. (POWELL e BAIRRAL, 2006, p. 47).

Metodologias arcaicas dificultam a relação entre o aluno e a disciplina, no caso, a matemática. Proporcionar relação de bem-estar e estímulo para o aluno é primordial para bom desenvolvimento da disciplina. A matemática não precisa ser vista como a disciplina mais difícil do currículo escolar e, para mudar isso, é necessário rever as atitudes tomadas em sala de aula. As metodologias, ditas arcaicas, tendem apenas à reprodução do conteúdo, desprezando assim a inserção da leitura na disciplina matemática.

A maioria dos alunos tem o pensamento de que a disciplina matemática é extremamente difícil, dificultando até a relação entre estes e o professor. A comunidade escolar e até mesmo a mídia contribuem com disseminar a ideia de que "Matemática é muito difícil", atribuindo assim o fracasso do aluno nessa disciplina a esse preconceito. Acentua esta situação o fato de que muitos alunos saem reprovados nessa disciplina, usando a dificuldade como justificativa.

2.3. O SENTIDO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO LÓGICO

Muitos são os estudos que têm mostrado finalidades dos jogos no ensino, Kishimoto (1994) afirma que o jogo é importante para o desenvolvimento matemático do aluno da EJA, porque propicia a descentralização, a aquisição de regras e expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento.

Fernández (1991) defende que o jogo é um espaço transacional, de confiança e de criatividade, porque transita entre o crer e o não crer, entre o interior e o exterior. Afirma ainda, que a cultura pode ser considerada mais como filha do jogo do que do trabalho.

Podemos dizer que o jogo serve como meio de exploração e invenção, reduz a consequência dos erros e dos fracassos, emitindo que o aluno desenvolva sua iniciativa, sua autoconfiança, sua autonomia. No fundo, o jogo é uma atividade séria que não tem consequências frustrantes para o adulto.

Acredita-se que no jogo é possível que os erros possam ser revistos de forma natural na ação das jogadas, sem deixar marcas negativas, mas propiciando novas tentativas estimulando previsões e checagem. Por essas características é que considera que o jogo propicia situações, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais, rápidas, nesse processo o planejamento busca por melhores jogadas, a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente, propiciam a aquisição de novas ideias e de novos conhecimentos. Se o "pano de fundo" de alguns jogos for matemático, então a cada vez que eles se realizarem teremos um bom recurso para propiciar o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e de noções em matemática.

(ELKIND, 2004)

Os jogos, segundo Kamii (1984), devem trazer situações interessantes e desafiadoras permitindo que os alunos da EJA se auto avaliem quanto a seu desempenho e participe ativamente do jogo o tempo todo.

É preciso também acrescentar que embora preveja um vencedor, a ação de jogo não deva privilegiar a competição, mas o desenvolvimento da cooperação e do respeito entre os jogadores. Os jogos em grupo oferecem muitas oportunidades para elaboração de regras, discussão de procedimentos e condutas, observação dos efeitos de tais elementos e modificações de atitudes.

Muitos jogos matemáticos têm vida própria e fazem parte das atividades recreativas das pessoas, fora do contexto escolar.

A matemática está sempre presente em nossas vidas, através do jogo, o aluno constrói símbolos, ela deve ter a oportunidade de inventar as relações matemáticas, em vez de simplesmente entrar em contato com o pensamento pronto, formular suas hipóteses a partir de ensaio e erro, para confirma-las ou refutá-las.

Na EJA o aluno tem a oportunidade de aprender através da experiência, construindo o seu conhecimento e ao construir, ela experimenta, sente, toca, compara, observa, classifica, seria. E tudo isso é matemática.

Para Piaget (1981), todo o conhecimento é uma construção resultante das ações, ou seja, ele é construído durante as interações com o mundo. Esse conhecimento é adquirido naturalmente através do contato com outras pessoas, das quais recebem informações, e por meio da interação com os grupos e com o meio, da observação do que as pessoas fazem, dizem ou demonstram nas mais diversas situações.

Sugerimos jogos elaborados a partir da literatura, uma aliada nesse processo, onde os alunos trabalham com a construção dos níveis de pensamento lógicomatemático e necessitam de um direcionamento do professor, bem como jogos de tabuleiros que associam o concreto com abstrato.

A matemática para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos se apresenta de forma adormecida. Os adultos que retornam à escola estão desatualizados, esqueceram as técnicas, os conteúdos estudados anteriormente, com isso, se sentem incapazes, bloqueados, não conseguem raciocinar, fazer cálculo mental, apresentando uma irritabili-

dade por não compreenderem.

Ao receber este estudante o professor sente a necessidade de criar um clima de harmonia e acolhimento para que eles se sintam respeitados, restabeleçam a autoconfiança e compreendam que são capazes de aprender e podem errar.

O uso de jogos em sala de aula permite a articulações entre a metodologia e o conhecimento de forma prazerosa e significativa promovendo para o estudante momentos de descontração e socialização permitindo que estabeleçam conexões e construam seu aprendizado por meio do simbólico.

Os jogos permitem o desenvolvimento da linguagem, criticidade, organização e autoconfiança além de permitirem alterar a maneira tradicional de ensinar matemática, estimulando o raciocínio lógico e melhorar a capacidade de resolver problemas.

Cabe ao professor buscar alternativas para desenvolver as habilidades e competências dos estudantes estimulando a conivência saudável e o sentimento de pertencimento. Através de jogos matemáticos poderá trabalhar o conteúdo e ainda levá-los a interpretar, pensar, questionar, propor soluções aos desafios que surgirem desenvolvendo também seu conhecimento sociocultural, melhorando suas relações no trabalho e na vida cotidiana, desenvolvendo, portanto, a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade em aprender matemática na EJA nos despertou para as seguintes reflexões: Qual é o papel do professor na escola? Que escola queremos? Durante o desenvolvimento da pesquisa pudemos responder a essas indagações. O processo de construção de uma identidade profissional e de uma escola ideal não é mais utopia.

Um dos principais desafios do professor e da escola é criar estratégias para encantar os alunos, como garantir que tenham interesse em aprender, que queiram frequentar a escola. O professor passa a ter um papel fundamental de mediador na construção das relações interculturais, interpessoais, promovendo processos de interação entre os alunos e o conhecimento. Trabalhando com novas tecnologias que hoje estão e são bem usuais entre os alunos, aproveitando este interesse para introduzir o assunto de maneira que seja atrativo e real para o aluno. Onde ele perceba a participação e construção do seu conhecimento e como aplica-lo.

O processo de criar, elaborar, pensar a matemática assume uma nova forma, deixa de ser reducionista e passam a envolver toda equipe pedagógica, alunos, professores, comunidade, funcionários. Na escola que queremos há espaço sem dúvida para a aprendizagem mútua, em que professores e alunos possam ao mesmo tempo aprender e ensinar. Que as dificuldades sejam encaradas como desafios a serem ultrapassados e movidos, que o processo de ensino e aprendizagem seja lúdico e prazeroso.

Não existe uma receita pronta diante de uma pluralidade cultural presente nas escolas, o que deve existir é vontade de mudar, de escolher juntas ações / temas que, em uma perspectiva intercultural, possam promover dentro da escola, a diversidade já encontrada por nossos alunos fora dela.

Acreditamos que a aprendizagem da matemática pelo aluno cabe a profissionais conscientes do que querem, do que buscam enquanto educadores comprometidos com a cidadania, que acreditam num mundo melhor, na alegria do saber fazer, no exercício da prática pedagógica. Que tem um olhar multidimensional, que envolve a descoberta que transcende a magia do ensinar e do aprender.

A busca do sonho, da esperança, da paixão de contribuir na formação de pessoas independentes, mas solidárias, autônomas, mas afetivas, arrojadas, mas que reconhecem e respeitam o outro, atreladas a um projeto de vida que entendem a educação como solução para uma qualidade de vida melhor; essas e somente essas devem ser a bússola para o professor.

O professor nessa inconstante busca define-se como um ser pensante, um intelectual orgânico que processa que produz que faz e que refaz uma cadeia de saberes baseados em competências; que faz da sua prática um exercício de construção de conhecimento, que ousa que faz a diferença, que estimula as relações, que reflete a sua ação e que privilegia a liberdade de pensamentos, que compartilha e se apaixona todos os dias pelo que faz.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marlos Gomes. Um ambiente computacional para aprendizagem matemática, baseado no modelo pedagógico de Maria Montessori. Dissertação de Mestrado da UFSC. 2000.

BARRETO, D.E.S.; Jogos e aprendizagem matemática de alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. 2015. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática).

Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo.

BARRETO, D.E.S.; OLIVEIRA, M.H.P. Oficina de jogos para professores de Matemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Anais. Reunião Latinoamericana de Matemática Educativa, RELME 28. Barranquilla: UA, 28-31, jul. 2014.

BRASIL. MEC. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (5ª a 8 ª series). Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAMM, Regina F. Registro de Representação. IN: MACHADO, Silva Dias Alcântara. Educação Matemática: Uma introdução. São Paulo: Educação, 1999.

D' AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: da Teoria à Prática. 2° edição, Campinas: Papirus, 1997.

DEMO, Pedro. Complexidade e Aprendizagem – a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo. Atlas, 2002.

ECO, Umberto. Erros, Mentiras que parecem verdade ou Verdades que parecem mentiras. São Paulo. Editora, RCB, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.

São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. IN Revista de Administração de Empresas. 1995.

PIAGET, J. A Construção do Real na Criança. 3° ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SIMONETI, Luciana. Mestrado em Educação Matemática: Pesquisa fundamentada na Teoria de Quadros de Régina Douady (1986). São Paulo: PUC, 2007.

SOUSA, Pedro Miguel Lopes. O Ensino da Matemática: Contributos Pedagógicos de Piaget, Vygotsky. Artigo Científico. Disponível em: http://www.psicologia.com. Acesso em: 14 abril 2023.

SKOVSMOSE, Ole. Educação Matemática Critica. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, LS. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM INFANTIL

JULIANA YURI NISHITANI

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de compreender a aplicação das metodologias ativas, conhecidas também como a a Pedagogia de Projetos, em classes de Educação Infantil, e sua influência para um melhor desempenho da aprendizagem. Assim, o artigo versa sobre reconsiderar sobre a prática docente com as crianças pequenas, através da perspectiva da metodologia ativa, que tem se constituído como instrumento de contraposição à fragmentação da ação pedagógica sem continuidade, descontextualizada e, muitas vezes, desprovida de sentido para as crianças. Uma metodologia ativida gera situações de aprendizagens, ao mesmo tempo reais e diversificadas. Viabiliza, assim, que os educandos, ao decidirem dar sua opinião, discutire, construirem a sua independência e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais. O trabalho com metodologias é uma forma inovadora de ensinar, ou seja, é uma nova maneira de se compreender o processo de ensino-aprendizagem. Em vista disto, ela possui definições distintas, que se baseiam em experiências vivenciadas pelos professores e alunos que desenvolvem e participam dessas metodologias.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias. Interdisciplinaridade. Projetos pedagógicos.

1 INTRODUÇÃO

Já muitos anos, já se tem o reconhecimento por parte da comunidade de educadores, sobre o valor de alguns pressupostos acerca da implantação e o desenvolvimento de uma escolaridade melhor para as novas gerações de estudantes. Durante a formação docente, busca-se uma atuação de forma a alcançarmos, tanto para nós mesmos como para o nosso aluno, o aprendizado significativo.

Entende-se que estamos caminhando em um rumo certo, quando consegue-se associar o conhecimento da educação formal com constituintes do nosso dia a dia e quando envolvemos todos os entes da educação, professores, pais, diretores, coordenadores, pessoal de apoio, comunidade, também as disciplinas do currículo são de fundamental importância na vida do ser humano (BRASIL, 1998).

Isso não deve ser realizado de forma individualizada, fragmentada, separada ou compartimentada, pois não se vive de forma compartimentada, mas sim contextualizada. As questões que nos cercam, como por exemplo, em um simples bate papo com os colegas, aparecem questões que nos fazem lançar mão, ao mesmo tempo, dessa interdisciplinaridade em se trabalhar com metodologias ativas.

Na nova proposta educacional do país, de formação de um sujeito global, por meio do trabalho com conteúdos não só conceituais, mas também procedimentais e atitudinais, a prática das metodologias ativas, tem se tornado constante. Por meio de tais metodologias, a escola pode aproximar a realidade política e social dos alunos, do mundo científico, de forma que os mesmos desenvolvam um olhar mais crítico sobre os fenômenos que os cercam.

Fundamentado a partir dessas concepções, tornou-se razão de interesse, verificar neste artigo como é o desenvolvimento das metodologias ativas para a aprendizagem infantil. Por isso o problema de pesquisa deste artigo é: como as metodologias ativas podem colaborar com o desenvolvimento infantil?

O objetivo geral deste artigo é compreender o desenvolvimento das metodologias ativas no âmbito educacional, como elemento contribuinte da aprendizagem do aluno. Como objetivos específicos, elucidar a importância das metodologias na escola; investigar como as metodologias podem favorecer a prática na Educação Infantil; verificar a importância da prática docente para uma educação significativa.

De acordo com Berbel (2011), é frequente entre os estudiosos de Educação das últimas décadas, a ideia de que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam, com a colaboração da escola, participar de modo integrado e determinante da vida em sociedade. Apesar de indispensáveis, as informações em si teriam, quando apenas arremetidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo.

A heterogeneidade crescente dos diversos setores da vida no cenário mundial, nacional e local tem interpelado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais extenso e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive (BERBEL, 2011).

Na organização do currículo por metodologias, há a busca de respostas e soluções apropriadas, o que facilita a tomada de decisões, que não serão só do professor, mas sim, de todo o grupo ao longo do processo. Os projetos de trabalho aproximam a escola do aluno, e se correlacionam muito à pesquisa sobre o interesse do educando, à curiosidade e investigação dos acontecimentos atu-

ais.

No entanto, mesmo os alunos trazendo suas necessidades e desejos, deve-se, como educadores, ter em mente que, toda metodologia, precisa estar associada aos objetivos e conteúdos determinados no Plano Político Pedagógico da Escola, pois, só assim, não se perderá o sentido do que se quer alcançar e a partir de então, serão estabelecidos os limites e metas para o trabalho.

Há necessidade de que os docentes debatam a proposta de trabalho, enfatizando seus questionamentos, privilegiando suas ideias e sugestões para que, desta forma, todos se envolvam no processo. Ao caminhar nestes passos, entende-se que o professor não está sozinho, na medida em que o projeto de trabalho for coletivo e respaldado em pesquisa.

Por isso, estabelece-se que a aprendizagem surgirá da descoberta e da curiosidade natural do indivíduo em relação ao mundo ao seu redor. Principalmente na fase inicial da Educação Básica, a criança estabelece toda a base do seu desenvolvimento motor, cognitivo e sócio afetivo e, desta forma, precisa reunir condições para experimentar, criar, construir e se expressar de forma livre.

O tipo de pesquisa realizado neste trabalho foi uma revisão bibliográfica, no qual foi realizada uma consulta livros, artigos científicos, sites, revistas especializadas sobre os principais aspectos a serem contemplados pelo tema sobre as metodologias atividades utilizadas no âmbito educacional. O período dos artigos pesquisados foram os trabalhos publicados nos últimos quinze anos.

Para tanto, o presente artigo está dividido em 5 partes: na primeira a introdução, que busca justificar a relevância e importância do assunto; no segundo, trata sobre a concepção das metodologias ativas; no terceiro, sobre os principais métodos conhecidos e utilizados no contexto infantil; no quarto, a importância da prática docente; encerrando com as considerações finais, analisando o assunto tratado.

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO NA ESCOLA

As metodologias ativas são direcionadas para as crianças e não para o conteúdo. Confrontando as metodologias ativas com a concepção de criança, tem-se os jardins de infância de Frederick Froebel, que já, em 1837, criou uma metodologia que afirmava que a criança é boa por natureza, suas características são norteadas para a pureza, inocência, movimento e curiosidade (VANTI, 2009).

Foi o primeiro jardim de infância, criado em Kindergarten e estabelecia que, nos primeiros anos de vida do homem, estava a chave para o sucesso ou para o fracasso de seu desenvolvimento integral. Comparava a criança a uma semente, que se bem adubada e regada, e disposta a situações favoráveis do meio ambiente, desabrocha como uma árvore completa, madura, capaz de dar frutos saudáveis que irão perpetuar a sua espécie (VANTI, 2009).

Freire (2014) não teme ao afirmar que inexiste legalidade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi assimilado não pode realmente aprendido pelo aprendiz.

O que se busca nas metodologias ativas, é que os próprios alunos possam participar do processo de aprendizagem, da concepção, da pesquisa, da busca de respostas e de soluções. Nesse processo, o núcleo deixa de ser a disciplina ou o conteúdo e passa a ser o aluno, com suas intenções, necessidades e curiosidade, onde a etapa mais importante é o levantamento de dúvidas e a definição das finalidades da aprendizagem.

As metodologias ativas, estão intimamente associadas com a metodologia de projetos interdisciplinares e que foram inspirados na metodologia de projetos que normalmente são comuns, próprias das escolas e conhecidas pelos professores como métodos ativos.

Diversos estudos realizados ao longo das últimas décadas revelam as tendências atuais da área da Educação que apontam para a utilização de metodologias ativas de ensino, que têm no aluno o centro do processo ensino-aprendizagem, sendo o protagonista do seu próprio processo de formação (SILVEIRA; DOHMS, 2006).

Segundo Zanotto e Rose (2003), nas metodologias ativas o aluno/educando é entendido como uma pessoa que tem uma bagagem cognitivo-afetiva importante, além de uma cultura subjacente que o identifica com uma realidade contextualizada, sendo importante aspecto quando se trata de um país continental como o Brasil. O papel do professor/educador é de apontar caminhos em que o aluno pode seguir para sua formação, agindo na postura de facilitador, problematizando as situações vividas no cotidiano e espaços de formação.

Com as metodologias centradas no aluno, há um grande estímulo de criatividade e de curiosidade que são capazes de levar ao desenvolvimento de um método de aprendizagem próprio, capacitando o aluno a aprender continuamente, o que é desejável, pois deve estar sempre se atualizando após a formação.

As metodologias ativas baseiam em estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexivo, que permitem uma leitura e intervenção sobre a

realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento e seus diferentes saberes e cenários de aprendizagem. Além disso, são práticas que estimulam a criatividade na construção de soluções aos problemas e promovem a liberdade no processo de pensar e de agir (SILVEIRA, 2006).

Concordando com o autor, Cyrino e Toralles (2004) elucida que as metodologias ativas empregam a problematização como plano para o ensino aprendizagem, com a finalidade de atingir e fomentar o interesse no aluno pois, diante de uma situação, ele se dispõe, avalia, reflete, associa a sua história e passa a ressignificar suas descobertas.

A problematização pode conduzi-lo ao contato com as informações e à construção do conhecimento, em especial, com o intuito de solucionar os dilemas e promover o seu próprio desenvolvimento. Ao denotar que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e relevante para ampliar suas possibilidades e direções, esse poderá exercitar a liberdade e a independência na realização de escolhas e na tomada de decisões.

Segundo Berbel (2011), na problematização, o sujeito irá percorrer algumas etapas e, nesse processo, irá ponderar sobre a condição global de uma realidade concreta, dinâmica e complexa, exercitando a prática para compor a consciência das suas ações e atitudes. Problematizar, consequentemente, não é apenas exibir questões, mas, sobretudo, evidenciar e discutir os conflitos inerentes e que dão sustentação ao problema.

Concordando com Berbel (1998), Mitre et al. (2008) afirma que o processo ensino aprendizagem é complexo, apresentando um caráter dinâmico e não acontece de forma linear, como uma somatória de conteúdos acrescidos aos que foram esclarecidos anteriormente. Exige ações voltados para que o discente possa aprofundar e ampliar os seus significados elaborados mediante sua participação, enquanto requer do docente o exercício permanente do trabalho de reflexão, da flexibilidade para o acompanhamento, da pesquisa e do cuidado, que pressupõe a emergência de circunstâncias imprevistas e desconhecidas.

O ato de ensina e aprender deve ser um conjunto de atividades planejadas, nas quais esses diferentes atores irão compartilhar, cada vez mais, parcelas de responsabilidade e de compromisso. Destarte, é essencial a superação da concepção bancária, na qual um

faz o depósito de conteúdos, ao passo que o outro é obrigado a memorizá-los, ou da prática licenciosa, sem restrição, espontaneista de indivíduos entregues à si mesmo e à própria sorte, em um vazio de quem faz e desfaz a seu gosto. De maneira oposta, a educação libertadora é uma prática política, reflexiva e capaz de gerar uma nova lógica na compreensão do mundo: crítica, criativa, responsável e comprometida (FREIRE, 2014).

O estudante, dessa forma, precisa se encarregar de um papel cada vez mais ativo, descondicionando-se da atitude de mero receptor de conteúdos, buscando de forma efetiva conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem. Iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito de criticidade e reflexão, capacidade para auto avaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência são características essenciais a serem desenvolvidas em seu perfil.

A APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos últimos tempos, a escola tem como propósito formar cidadãos independentes e participativos na sociedade. Para conseguir formar este cidadão, é necessário desenvolver nos alunos a independência, a qual deve ser fomentada desde a Educação Infantil. As metodologias ativas encontra-se como um mecanismo de fácil operacionalização dentre a gama de possibilidades para atingir tal finalidade.

A metodologia ativa é uma metodologia de trabalho educacional, que tem por objetivo a organização a edificação dos conhecimentos em torno de metas previamente solucionadas, de forma coletiva, entre alunos e professores. Para Barbosa e Horn (2008), nas metodologias ativas, vê-se o indivíduo como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura resultados, tenta outra vez, quer compreender o mundo que está em sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia ativa oferece o papel de protagonistas das sua aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos.

O trabalho com qualquer método ativo, e não pode ser diferente com projetos interdisciplinares, a ênfase é concedida ao interesse que a criança tem, sem necessariamente estar somente vinculado ao conteúdo programático. Ou seja, pode-se trascencer além do conteúdo, expandindo para além do currículo, além da sala de aula, além das propostas tradicionais, além do conteúdo que está previsto na grade curricular de sua série, ciclo ou classe.

Nas metodologias ativas, o interesse da criança não equivale a sua realidade prática ou não precisa corresponder a sua realidade prática. Por exemplo, se a criança vive em uma área urbana, na metodologia ativa

não é nenhum problema querer investigar ou saber sobre a área rural ou mesmo sobre naves espaciais.

As metodologias, a princípio, não possuem rumo, seguem o caminho segundo as pesquisas e descobertas das crianças, traçando assim, seu próprio caminho. Essa metodologia oferece a oportunidade para aluno ampliar seu universo cultural para além da sua realidade instantânea e da de sua família, bairro, grupo cultural. Prima por levar em consideração as necessidades e interesses das crianças.

A primeira metodologia é o Centro de Interesses. Esta foi metodologia foi criada pelo Belga Ovide Declory na metade do século XX, e pauta-se pela ideia de que há sempre um tema central que reúne todas as atividades desenvolvidas pelas crianças e dirigidas pelo professor. Assim, a partir de determinado assunto, as atividades das diferentes áreas do conhecimento são tratadas: leitura e escrita, matemática e etc. A lógica da organização dos currículos vai do familiar ao desconhecido, do concreto ao abstrato, do próximo ao distante.

O segundo método é o currículo por atividades e esta tem origem nos teóricos: John Dewey, Jean Piaget e Maria Montessori que desenvolveram seus estudos durante o século XX. Nessa metodologia, não há um tema central. Sua ênfase é no desenvolvimento da criança. A proposta é diversificar as atividades, ou seja, diversificar as experiências chaves que otimizam o desenvolvimento infantil. Assim, na escola, se a criança começa seu dia trabalhando com uma proposta em arte, ela deve passar por outra área de conhecimento a seguir, sem que necessariamente passe por um tema que articule as diferentes propostas.

De acordo com Vanti (2009), também pode-se propor o método do Tema Gerador. Criado por Paulo Freire, esta metodologia busca estudar os problemas da comunidade a partir da problematização, ou seja, a visita de estudos do professor, que vai conhecer a comunidade da qual o aluno faz parte. A partir desse estudo para a problematização da comunidade que rodeia a escola, o professor vai fazer as discussões com os alunos visando a conscientização social para o desenvolvimento da cidadania e futura transformação social.

A quarta metodologia é a Arte Educação. Essa metodologia ativa teve grande impulso com o trabalho de Vicktor Lowenfeld nos Estados Unidos, na década de 60, num contexto onde se vivia a contracultura. A ideia é de que o aluno, por natureza, possui uma espontaneidade muito maior que a do adulto e muito mais interesse. Essa espontaneidade proporciona para a criança uma experimentação em arte mais legítima, mais autêntica.

Por fim, tem-se a metodologia de projetos interdisciplinares, e mais indicada para a situação, que aborda um sentido de globalização em que as relações entre as fontes de informação e os procedimentos para compreendê-las e utilizá-las são levadas adiante pelos alunos, e não pelo docente, como acontece nos enfoques interdisciplinares: introduzir uma nova maneira de fazer do professor, na qual o processo de reflexão e interpretação sobre a prática seja a pauta que permitisse ir tornando significativa a relação entre o ensinar e o aprender; e gerar uma série de mudanças na organização dos conhecimentos escolares.

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Hoje, o foco dos governantes em suas discussões, propostas e projetos é uma educação de qualidade para todos. Mas nem tudo funciona na prática como escrito na teoria. No Brasil hoje, tem-se várias políticas para a Educação Infantil, de jovens e de adultos, mas muitas vezes, essa educação não possui qualidade por ser pública.

Os professores, por muitas vezes, não estão preparados como deveriam para atender a cada criança segundo a sua necessidade, além de todos os problemas, são mal remunerados, dificultando ainda mais seu trabalho. A educação, por muito tempo, ficou fora das prioridades dos governos. Essa falha terá reflexos muito sérios ainda. Estamos enfrentando, nesse momento, de uma mudança provocada pela invasão tecnológica, as escolas e os profissionais, na sua maioria, não estão adaptados para essa nova era.

A transversalidade é um princípio inovador no sistema de ensino, do qual decorre várias consequências práticas, seja metodológicas como na proposta curricular. Interagir as disciplinas convencionais com os temas que fazem parte do cotidiano dos alunos traz motivação e interesse em participar dos projetos e atividades que a escola oferta.

As reflexões à luz dos temas transversais preconizados pela BNCC buscam contemplar questões significativos no processo ensino-aprendizagem, englobando múltiplos aspectos na vida social do educando, no sentido de colaborar com a construção de sua cidadania, a fim de possibilitar sua maior expressão social. Por tratar de questões sociais, os temas transversais atravessam os diferentes âmbitos do conhecimento, por exemplo, a questão ambiental, a ética, a pluralidade cultural, saúde e orientação sexual (BRASIL, 2019).

Sua presença na prática docente permite ao professor romper com suas próprias limitações, pois os temas contemporâneos permeiam as questões epistemológicas mais amplas, em um trabalho sistemático e contínuo, capaz de promover uma compreensão mais abrangente dos diferentes objetos do

conhecimento, por abrir espaços para a inclusão de saberes extraescolares construídos na realidade dos alunos (THIESEN, 2008).

A educação é um desafio de todos os dias, precisa-se de muita dedicação para alcançar uma finalidade um pouco melhor. A formação de bons professores se inicia nas escolas infantis, mas as diferenças sociais acabam por fazerem a diferença nesse papel muitas vezes. Crescer e ter acesso a informações e ter atitude fazendo o aluno participar, conhecer os alunos a comunidade interna e externa da escola são fatores que aumentam a qualidade docente.

A teoria será permanentemente correlacionada com o concreto social-escolar, e este será olhado por meio da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria- prática. Mas apreender o real requer mais do que o olhar da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Requer a conexão das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo metodologias e categorias (ALVES et al., 2011).

A prática docente deve ser adquirida diariamente, para progredir, e assim colaborar para que o aluno entre na fundamentação da instituição escolar. A sociedade num todo necessita na verdade de mais ações e menos políticas. Temos alguns projetos que funcionam que levam pessoas com poder aquisitivo baixo a frequentar uma boa universidade, como o PROUNI fazendo muitas vezes a diferença, pois esse profissional irá se dedicar bastante, aproveitando essa oportunidade, mas esse projeto caminha de forma lenta ainda. Pois políticas sociais para educação e formação de docentes no futuro deveriam beneficiar a todos da mesma forma.

O exercício interdisciplinar vem sendo considerado uma assimilação de conteúdos entre disciplinas do currículo escolar, sem grande alcance e sem resultados persuasivos, talvez ainda por falta de conhecimento. A interdisciplinaridade exige bastante que o professor possua uma boa postura diante do novo conhecimento, uma mudança do contexto do conhecimento, em busca do saber.

A interdisciplinaridade visa assegurar a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas. A ação pedagógica por meio da interdisciplinaridade possibilita a construção de uma escola participativa e decisiva na formação social do indivíduo, bem como, uma prática coletiva e solidária na organização da escola. Um projeto interdisciplinar de educação deverá ser marcado por uma visão global da educação, em um sentido inovador e libertador.

A interdisciplinaridade é um bem necessário, esse é um assunto em processo de construção como metodologia, definição e corrente no meio científico e educacional. Entende-se que hoje as práticas antigas não atendem mais o desenvolvimento de aprendizagem do aluno, pois, essas práticas fazem com que o aluno seja quase igual a uma máquina, com divisão no cérebro para cada conteúdo dado ao longo de toda sua vida escolar, sendo que, aplicado na realidade, os conhecimentos não são bem dessa maneira.

Ao contrário do que pensam os irresponsáveis, a linguagem de quem se introduz na realidade contrária, movido pelo sonho de fazê-la menos perversa, é a da possibilidade. É a fala de quem, certa rigorosidade ética em sua luta e de seu sonho, contra a perversidade de uma sociedade desigual como a nossa, faz tudo o que pode para mobilizar e organizar as classes populares e outros segmentos sociais para que democraticamente se estabeleça um governo mais justo.

Na verdade, se tudo fizermos para a democratização da escola, do ponto de vista da quantidade e de sua qualidade, estaremos certos em nossa opção progressista. Não importa o candidato que irá vencer nas próximas eleições. O fato de não termos obtido aprovação à nossa proposta no trato geral da coisa pública, da saúde, da educação e da cultura não invalida o sonho da democracia (BERBEL, 2011).

O ser humano, por natureza, possui aptidão para mudanças, por isso todo o processo terá um período de adaptação, de aceitação até que seja assimulado. Há instituições que estão comprovando que a prática interdisciplinar é possível e estão satisfeitos com os resultados alcançados a partir da aplicação da interdisciplinaridade e acreditam que estão obtendo uma formação mais completa de seu educando.

PRÁTICA DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA

Uma vez que se propõe o emprego da metodologia ativa com destaque à aprendizagem fundamentada na problematização, faz-se necessário explicitar por meio de estudos de, de que forma ocorre efetivamente o referido processo de ensino-aprendizagem descrito por Gomes (2010), que permita aos estudantes a aquisição de conhecimentos teóricos, com base na observação da realidade e na reflexão crítica sobre as ações dos sujeitos, de forma que os conteúdos teóricos sejam apreendidos em conexão com a prática.

A prática do educador é um dos fatores determinantes da aprendizagem dos alunos, refletir e encontrar suas próprias soluções, ser alguém com autonomia intelectual, mas ser humilde para entender que não sabe de tudo e diante das novas ideias da concepção construtiva da aprendizagem também é um aprendiz.

Para passar de um modelo empirista para um modelo construtivista as dificulda-

des são muitas em relação ao entendimento. No construtivismo, o aluno integra novos conhecimentos aos existentes, é um processo de transformação. Cabe ao professor criar situações que permitam ao aluno vivencia os usos que se faz das práticas sugeridas, o aluno deverá ter oportunidade ouvir e fazer uso dela em seu cotidiano.

É necessário que os alunos aprendam que a metodologia adotada pelo professor também é um dispositivo para a ociosidade e a diversão, uma ferramenta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes dos nossos reais ou de imaginação, que nos aproxima de outros indivíduos e de suas ideias, que nos transforma em exploradores de um universo que construímos com o nosso imaginário.

O professor tem que ser antes de tudo um leitor. Um professor que não goste de ler, jamais trabalhará bem com metodologias diversas. Ele precisa ler muito, e fazer com que os pequenos leiam, precisa ler para eles e saber ouvir, ainda temida e descompassada, que seus alunos fazem do texto estudado ou dos textos que eles próprios produzem.

O professor precisa ter competência teórica e metodológica e saber que a escola é o lugar natural de metodologias ativas. Assim como boas receitas existem sempre pequenos segredos que não se consegue transferirem, na pratica pedagógica existe um saber - fazer que só se revela na situação real e que depende das características é condições dos alunos, da classe, do que está sendo ensinado e da pessoa que está ensinando, ou seja, o professor.

Segundo Ferreiro (2003) e importante padronizar práticas pedagógicas, mas é importante analisá-las. Os procedimentos adotados em uma determinada situação costumam revelar caminhos que são produtos da criatividade dos professores e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, compatíveis com sua concepção de educação. Na sua prática em sala de aula, os educadores se preocupam muito com o uso do método eficaz, para fazer com que a criança se desenvolva na metodologia com os objetivos visando na aprendizagem, têm sido mostrados como uma questão de método.

Como a ênfase está posto na análise auditiva para se separar os sons e estabelecer as correspondências grafema-fonema instituem-se duas questões como previstas, que a pronuncia seja correta para evitar confusões visuais entre as grafias. Outra dos importantes princípios para o método é ensinar um par de fonemas-grafema por vez, sem passar ao seguinte enquanto a associação não está bem fixada. Na aprendizagem, está em primeiro lugar a mecânica da leitura (decifrado no texto) que, posteriormente dará lugar à leitura inteligente (compreensão do texto lido), culminando com uma leitura expressiva, na qual se junta à entonação (FERREIRO, 2003, p.21).

A memorização é tarefa primordial no método sintético, a aprendizagem da leitura torna-se uma questão mecânica. O processo da metodologia de aprendizagem é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos. Não desperta a construção particular da criança e é um método de maior adesão ainda atualmente.

Na prática em sala de aula, o educador tem que lembrar que a criatividade é uma aliada importante no seu trabalho e não esquecer as diferenças individuais dos seus alunos. A escola é o lugar em que todas as crianças devem ter a mesma oportunidade, mas estratégias de aprendizagem diferentes.

As crianças são resultado de suas experiências para compreender seu desenvolvimento é preciso considerar o espaço que elas vivem, a maneira como constroem significados, as práticas culturais e tudo o que elas já sabem (BOSSA, 2002, p. 46).

O ideal é proporcionar diversas atividades, de conteúdos diferentes ou iguais na mesma turma, desde que respeitado o tempo de cada criança. É importante que façam parte da rotina diária de um aluno; o trabalho coletivo, trabalho em dupla, trabalho individual. Ensinar a ler tem se tornado um dos papeis mais difíceis para o professor; ele se vê diante de tantas mudanças neste aspecto, que a única saída é escolha qual o melhor meio para se trabalhar a leitura, sofrendo as pressões que o sistema faz e tentando ao máximo que sua prática surta bons efeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, um novo paradigma se inicia quando fala-se no processo ensino-aprendizagem, propondo que o docente descarte a ideia do papel de transmissor de conteúdos, o aluno um mero receptor, para se transformar em um pesquisador. A teoria não se dissocia da prática.

A relação apropriada é a contextualização do que se aprende na teoria, pondo em ação na vida habitual do aluno. Isso não significa que a experiência prática ou a teoria da vida acadêmica finalizariam em sim próprios. Essa relação contextualizada entre a teoria e a prática traz para o docente a necessidade do conhecimento teórico para poder lidar com os impassos encontrados na vida escolar e da própria sala de aula, definindo também métodos e técnicas de ensino mais apropriadas a cada grupo e suas necessidades. Isso faz que o seu fazer pedagógico tenha uma sustentação mais sólida.

Nisso, o educador não deve ficar imo-

bilizado nas estruturas da sala de aula. A dinâmica do trabalho requer que os alunos sejam estimulados a terem um ensino que seja baseado em projetos, que os direcionem ao o processo educativo à interdisciplinaridade e transversalidade. Métodos ativos possibilitam tirar o aluno da passividade, do estado de mero coadjuvante ou expectador, e se tornarem atores principais desse processo, sendo capazes de reinventar a sua própria história, seu próprio caminho, de forma independente, aprendendo a aprender.

A educação de qualidade deve ser almejada pela escola, pelo educador pela família e pelo aluno, e que esta seja oferecida a possibilidade igualitária para todos, sem distinção de classes. Ela também deve ser considerada pelo governo, com a responsabilidade de conduzir as políticas publicas, pelo educador de primar e zelar pelo aluno possibilitando a esses recursos, para seguir de forma autônoma o seu aprendizado, e pela família de iniciar o processo educativo do berço acompanhando e dando continuidade ao longo da vida e o aluno.

Vê-se a necessidade então, de muito mais do que metodologias ativas no fazer pedagógico, mas de uma escola qualificada, que possa atender tanto às expectativas dos alunos, dos educadores e também as da sociedade. Atribuir somente à metodologia de ensino aprendizagem a solução dos problemas da educação no Brasil, seria subestimar todas as outras influências do meio, como o desinteresse nas políticas públicas, dos problemas econômicos, dentre outros.

Mas, trazer para a sala de aula, para a educação, novas oportunidade, de forma a reduzir essas deficiências, utilizar metodologias, pode colaborar de forma a influenciar em um melhor desempenho do aprendizado na Educação Infantil e este indivíduo transformado, passará também a ser agente transformador das realidades da sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (org). Formação de professores: pensar e fazer. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BOSSA, Nádia A. Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico. São Paulo: Artmed, 2002.

BRASIL. Temas contemporâneos transversais na BNCC. Proposta de Práticas de Implementação. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

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

CYRINO, E. G.; TORALLES, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2004.

FERREIRO, Emília. Cultura escrita e educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Maria Paula Cerqueira et al. O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde: avaliação dos estudantes. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dez. 2008.

SILVEIRA, Rodrigo Pinheiro; DOHMS, Marcela Ceci. A Medicina de Família e Comunidade e o ensino de graduação em medicina. Metodologias ativas de Ensino/Aprendizagem. Revista Brasileira Medicina da Família e Comunidade, Rio de Janeiro, 2006.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , v. 13, n. 39, p. 545-554, Dec. 2008 .

VANTI, Elisa dos Santos. Projetos interdisciplinares. Curitiba: Editora IESDE Brasil S/A. 2009.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo; ROSE Tânia Maria Santana de. Problematizar a Própria Realidade: análise de uma experiência de formação contínua. Revista Educação e Pesquisa, Rio de Janeiro, 2003.

EDUCAÇÃO POPULAR, CRÍTICA E LIBERTÁRIA NA IMPRENSA OPERÁRIA: OS PERIÓDICOS A LANTERNA E A PLEBE (1901-1920)

KAUAN WILLIAN DOS SANTOS

Resumo:

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre a educação defendida pelos jornais operários A Lanterna e A Plebe, que tinham intensa circulação entre o operariado no período da Primeira República, na cidade de São Paulo (se estendendo a outras regiões). Partindo da referência das "Escolas Modernas", principalmente do educador Francisco Ferrer y Guardia, mas também sob a tradição sindical, libertária e anticlerical, tais jornais construíam e defendiam diversas atividades educacionais como a construção de escolas formais para operários, mas também por meio de espaços e de formações culturais, artísticas, literárias e outras, que se davam desde suas linhas e colunas, mas também por meio de atividades presenciais. Defendemos que essa tradição pode contribuir muito no que entendemos hoje como a vertente educacional que chamamos de popular, crítica ou libertária.

Palavras-chave: Educação Libertária; Educação Popular; Imprensa Operária; Anarquismo

Nas divisões convencionais sobre as filosofias ou "escolas" do pensamento educacional, somos apresentados à(s) pedagogia(s) crítica(s) em relação às reflexões acadêmicas de Henry

Giroux, Ira Shor, Paulo Freire, Antonio Gramsci, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, e outros. Além de levantar a questão do meio social por outras teorias como a construtivista, se avança nas questões de poder, igualdade, liberdade, identidade, autonomia, conhecimento e cultura, e suas relações com a sociedade, classes sociais, política, antropologia e demais questões (VICENTINI, 2015, p.36).

Com o colapso da União Soviética e a hegemonia do neoliberalismo, educadores progressistas tiveram que pensar maneiras educacionais para combater as desigualdades desse sistema econômico e político global, ao mesmo tempo revendo práticas autoritárias que derivavam da burocracia da degeneração soviética, fazendo tal filosofia educacional avançar. No Brasil, tudo isso era somado com o passado da Ditadura Civil-Militar que deixava nas sombras um projeto de educação visando à redenção dos educandos e tinha como projeto social a submissão ao regime (ROMANELLI, 1978).

Para as autoras Marilia Menezes e Maria Santiago (2014) a década de 1970 foi marcada por importantes "movimentos sociais e culturais e por um debate intenso no campo da educação, quando em diferentes países, como Estados Unidos, Inglaterra e outros da Europa, a produção acadêmica discutia as teorias educacionais, colocando em questão a teoria tradicional" e, nesse sentido, inspirados pela psicanálise, pela sociologia e pela teoria social desenvolveram uma "análise de forte cunho sociológico procurando mostrar como as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar favorecem a opressão da classe e grupos subordinados". (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p.47)

Não excluindo o contexto e as formulações imprescíndíveis dos educadores e pensadores dessa corrente de pensamento escolar, defendemos que a gestação de um pensamento crítico e libertário teve um desenvolvimento bem anterior. As formas indígenas e quilombolas de educação e compartilhamento de saberes, diante da opressão colonial, por exemplo, podem ser marcos disso (LEITE; RAMALHO, CARVALHO, 2019). Neste artigo iremos nos deter à organização dos operários na cidade de São Paulo que confrontando ainda educação da Igreja, ainda dominante no século XIX, ou mesmo do Estado patriótico, os trabalhadores se organizavam para construir as chamadas "Escolas Racionalistas", nos espaços dos bairros periféricos. Além disso, eram construídos métodos de comunicação na chamada imprensa operária para não só divulgar tais escolas, mas também como meio de divulgar métodos e conteúdos educativos para trabalhadores de diversas idades, que focaremos a seguir.

Em 1909 foi executado Francisco Ferrer y Guardia na prisão de Montjuïc. Ele foi um dos pedagogos acerca da educação libertária na Espanha. Seus escritos contra uma educação atrelada ao Estado Nacional, tidos como instituições chefes para resguardar as práticas educativas nesse período, incomodaram as classes mais abastadas, que o acusaram de ser um dos instigadores da semana trágica de Barcelona (SILVA, 2013).

As ideias da Escola Moderna e dos ideais chamados de "racionalistas" podem ser localizadas nas discussões da Primeira Internacional dos Trabalhadores. Nesse evento, a partir de 1864, se constituiu a primeira organização internacional de trabalhadores visando uma ação comum dos interesses dos operários (Associação Internacional dos Trabalhadores). Além da constituição das estratégias grevistas e outros métodos políticos e sociais, os militantes inseridos neste organismo realizaram um debate sobre a constituição de uma pedagogia que fosse destinada à classe trabalhadora e realizada também por esta. Foi instituído que "a união entre

trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercício físico e treinamento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias" (MANACORDA, 2000, p.297).

Os aderentes dessa concepção escolar defendiam a "Educação Integral", no qual o currículo aplicado seria uma junção dos saberes técnicos, práticos, científicos e filosóficos a partir de métodos ativos e de desenvolvimento da autonomia, ao mesmo tempo refletindo sobre a realidade daquele educando. Eles realizaram tal proposta já que as escolas montadas pelos Estados excludentes do período destinavam os saberes mais refinados para as classes mais abastadas, sobrando os saberes do trabalho para os operários. É necessário lembrar que em diversas regiões, crianças trabalhavam exaustivamente nas fábricas e nos comércios. As leis que regulamentavam tal atividade, veio exatamente por causa das lutas e organizações sindicais que foram se consolidando nesse período. A alienação do trabalho, para os educadores modernos e racionalistas, era quebrada por essa experiência de organização e luta, mas também pela imprescindível organização de uma nova escola. Para Rodrigo Rosa da Silva:

"A Educação Integral, proposta e desenvolvida por diversos teóricos anarquistas, entre eles Bakunin, Robin, Faure e Ferrer - foi a principal orientadora de diversas escolas anarquistas. Sua teoria baseia-se na multiplicidade de formas de aprendizagem, proporcionando aos educandos tanto a apreensão de conceitos e teorias complexas, como a vivência prática e reflexão moral. O ensino e a aprendizagem ocorrem ao mesmo tempo nos campos intelectual e prático-manual, caracterizando-se numa transformação não só metodológica, mas de conteúdos também. A Educação Integral fundamenta-se no princípio científico-racional, e pretende, como finalidade última de suas ações, produzir riqueza para a auto-sustentação da escola e das comunidades que dela dependem" (SILVA, 2022, p.6).

A construção das Escolas Modernas e Racionalistas no Brasil e a imprensa operária como educativa

Para os trabalhadores anarquistas, socialistas, anticlericais e republicanos radicais

envolvidos com as Escolas Modernas e racionalistas, as escolas clericais, responsáveis por criarem uma espécie de dominação a partir de mitos e crenças particulares estando nas mãos de indivíduos detentores desse poder, poderiam resolver o problema do analfabetismo – que chegava a 70% da população em 1920. Diante disso, no Rio de Janeiro, ainda em 1898, houve a tentativa de implementação do Centro de Estudos Sociais pelo militante anarquista José Sarmento Marques, noticiado pelo periódico O Despertar. Já em 1902 o periódico O Amigo do Povo noticiou a criação do Círculo Educativo Libertário – os Amigos do Povo localizado na Rua Brás Cubas, n.º 96, na cidade de Santos (SANTOS, 2022, p.237). As associações mutualistas e de socorro mútuo, desde o período do Império, já traziam espaços educativos e, muitas destas, se transformando em espaços sindicais, aproveitavam para desenvolverem os aspectos da Escola Moderna.

No espaço da Federação Operária Local de Santos (FOLS) eram lidas obras como "El hombre y la terra", de Reclus, editada pela Escola Moderna de Ferrer, a "Grande Revolução" de Kropotkin, e obras de Tolstoi, Bakunin, Maximo Gorki, Sebastião Faure e outros escritos revolucionários. Em 1910, o periódico Aurora Social, órgão da FOLS, noticiava a criação da Liga do Livre Pensamento. Podemos citar também a escola Eliseu Reclus de 1907 em Porto Alegre difundida pelos redatores em torno do periódico A Luta e a Escola Libertária Germinal de 1902 em São Paulo. Em 1912 foi noticiado o Atheneu Operário em 1912 no mesmo local da Federação Operária do Rio Grande do Sul (FORGS) em Porto Alegre (SANTOS, 2022, p.237).

Uma dessas principais intentonas mais visíveis foi a criação da Escola Moderna n.º 1 em 1912 na cidade de São Paulo entre os bairros do Belenzinho e Brás, principalmente funcionando na Avenida Celso Garcia nº 262, e tinha os anarquistas João Penteado e Florentino de Carvalho seus principais articuladores e educadores. Tal escola era descendente das atividades do Círculo de Estudos Sociaes Francisco Ferrer na Mooca e da Biblioteca Círcolo di Studi Sociali no Bom Retiro, criados pela fusão de interesses educacionais entre militantes do movimento operário – republicanos, anarquistas, livre-pensadores, sindicalistas e socialistas principalmente Angelo Scala, Francisco Calvo, Benjamin Mota, Neno Vasco e Edgard Leuenroth, Florentino de Carvalho e outros agentes que divulgavam tais iniciativas no periódico A Lanterna (CACCAVELLI; SANTOS, 2016).

Esses grupos obtinham tal aliança neste momento pois compartilhavam idéários iluministas que "o atraso intelectual" era um dos efeitos, e por vezes também causas, dos males sociais. Não obstante, para as alas mais críticas ao Estado vigente e à Igreja, como os anarquistas e socialistas, era necessário construir uma autonomia dos trabalhadores para avançar além do projeto do Estado-nacional e da obediência patriótica, e do próprio iluminismo liberal. Citando Piotr Kropotkin, umas de suas referências teóricas do período:

"Em nossa escola atual, formada para criar a aristocracia do saber, e dirigida até o presente por essa aristocracia dirigida clérigos, o desperdício do tempo é colossal, é absurdo. [...] Em toda a parte a história na escola é tempo absolutamente perdido para

aprender nomes, leis incompreensíveis para as crianças, guerras, mentiras... convencionais... e em cada área o desperdício de tempo alcança proporções vergonhosas. E o último termo haverá de se recorrer ao ensino integral; ao ensino que por exercício da mão sobre a madeira, a pedra e os metais fala ao cérebro e o ajuda a desenvolver- se. Dever--se-á chegar à integração do trabalho manual com o trabalho cerebral [...], e então se verá a imensa economia de tempo e de pensamento que se realizará com os jovens." (KROPOTKIN; RECLUS, 2014, p.77-78)

Por essa razão, o espaço educativo transcendia o próprio espaço formal e também era parte de outras atividades dos libertários e socialistas, como era o caso da sua imprensa. O jornalismo estava em ascensão desde o fim do século XVIII, acompanhando a indústria tipográfica, o avanço dos meios de locomoção e potencializado pelas migrações em massa. O gênero da imprensa operária, nascido nesse interim, especialmente as que difundiam ideários revolucionários, diferia muito de outros ramos como a imprensa lucrativa, também comuns naquele período. Apesar de ambas vertentes estarem ligadas aos avanços das tecnologias industriais, o discurso da imprensa operária "constituía verdadeiro contraponto à visão educadora do progresso (do projeto progressista desde o final do século XIX) oferecida pelas revistas de variedade " nascendo, portanto, no "bojo do desenvolvimento industrial, fruto da necessidade de defesa dos interesses dos trabalhadores frente aos padrões de exploração imperantes"(COHEN, 2018, p.120). De acordo com Heloisa Cruz, a cultura letrada e a imprensa, acompanhando a grande difusão de ideias e transformações sociais, "começaria decididamente a avançar para além das elites tradicionais." Para a autora, no contexto da formação da nação brasileira, a imprensa assumiu um papel fundamental, inclusive de articulação e legitimação de projetos políticos e de processos e práticas culturais. A imprensa de bairro ou operária continuou com esses aspectos, mas desta vez, aproximando o "jornalismo do cotidiano da vida urbana" (CRUZ, 2000, p.2000).

Devemos lembrar que numa população não letrada, esses educadores e militantes tinham estratégias para a leitura coletiva dessa imprensa, usando as praças públicas, as associações operárias, os clubes, as escolas operárias e os chamados "mettings" nos salões, realizando leituras e debates dos jornais ou dos livros. Muitos destes redatores também organizavam teatros com peças de teor social, político ou educativo para educar de forma lúdica. Talita Moura Gonçalves Fernandes considera que:

"O teatro operário, ou teatro social, surge dentro das associações de imigrantes e operários, tendo como norte o objetivo de estar a serviço do operariado. Ainda de acordo com Manoel Ribeiro apud Vargas (1980) a arte deve ser "um instrumento de reivindicação social, atiçando a chama da revolta que arde embaixo das camadas proletárias". A imprensa operária fazia severas críticas à arte "predominante" que na época que tinha "um caráter burguês". Esse teatro ignorado pela história e mídia burguesa, tinha identidade e transbordava a ideologia e modelo de vida dos trabalhadores, que se opunham à exploração do homem pelo homem. Portanto, a arte operária tinha como objetivo tratar assuntos pertinentes aos operários, as situações das fábricas, a independência da mulher, a educação de crianças e o matrimônio.

Escrito, dirigido e atuado por operários, o teatro era assistido por toda a família operária" (FERNANDES, 2021, p.16).

Voltando para a imprensa operária, como principal meio divulgador dessas ações e destes espaços, também o podemos ver como o principal método educativo e até organizador dos operários e destes militantes, que também se tornavam jornalistas e redatores. Nesse sentido, para a autora Yara Khoury:

"As lutas dos trabalhadores na primeira metade do século XX tem no jornalismo, para os militantes um forte instrumento: melhor dizendo, fazer jornalismo, para os militantes, significou organizar-se em movimento, que supunha observar e questionar a realidade, noticiar e comentar os acontecimentos e discutir os problemas vividos, articular e difundir propostas, apresentar formas de organização e de encaminhamento de suas lutas." (KHOURY, 2007, p.115).

Educação Popular nos periódicos A Lanterna e A Plebe

O periódico A Lanterna foi fundado por Benjamin Mota, um "livre-pensador" e anticlericalista, advogado e jornalista, que se tornou posteriormente um anarquista. A partir desse instrumento criado em 1901, tal personagem e outros redatores atacavam os principais fundamentos dogmáticos e práticos da Igreja, que consideravam hipócrita e responsável, juntamente com o capitalismo e com o Estado autoritário da Primeira República, pela desigualdade social. Já na primeira publicação do periódico em 7 de março de 1901, A Lanterna apresenta a tiragem de 10 mil exemplares (uma tiragem de um grande jornal do período) e era publicado aos sábados com quatro páginas e seis colunas. É interessante notar que sua primeira fase, de 1901 a 1904, não reunia leitores de diversas vertentes não só políticas mas também religiosas. Suas críticas ao abuso moral e financeiro das autoridades religiosas faziam com que muitos anticlericais em geral, como maçons, espíritas, socialistas e simpatizantes lessem o periódico. O jornal teve seu início na Rua da Quitanda, n.º 2, lançado pelo Órgão Anticlerical de São Paulo, primeiramente de

forma gratuita, passando a aceitar donativos e, mais tarde, subscrições com preços que variaram. A veiculação do jornal transcendia a cidade e era lido em outros estados como no Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná, Ceará e outros. (SANTOS, 2013).

Entre 1909 e 1914, o militante sindicalista e anarquista Edgard Leuenroth passa a publicar A Lanterna continuando as críticas anteriores, mas amplia notícias de pautas operárias transformando a ação direta e a orientação grevista como principal vetor dessa nova fase. Ele era um edificador da Federação Operária de São Paulo (FOSP) e estava construindo a Confederação Operária Brasileira (COB) que organizava as federações regionais. De um lado, continuando suas críticas, não distanciava os anticlericais em geral da leitura, de outro, aproveitando que A Lanterna tinha bom alcance, ampliava sua propaganda política pela causa operária, esperando educar politicamente seus leitores.

De todo o modo podemos ver como os aspectos educacionais da autonomia e de uma educação popular, mesmo que atravessados por ideais de progresso iluministas, eram colocados por seus redatores. Uma das primeiras táticas de propaganda do periódico era traduzir algumas leituras, teóricos ou experiências libertárias. No ano de 1914, por exemplo, o jornal traduziu "O Comuneiro" do italiano anarquista Charles Malato e colocava a cada número um trecho da obra. Eram também colocados poemas e poesias, a maioria de tom filosófico, político ou contestador. Outra prática bastante comum era listar os livros em determinada biblioteca, seja do próprio A Lanterna, mas também de outros organismos do país ou internacionais. Entre os livros estavam pensadores clássicos da filosofia, socialistas, libertários, anticlericais, poetas, estudiosos do direito e libertadores nacionais e em diversas línguas como portugues, francês, italiano e espanhol. Entre eles podemos citar Benito Pérez Galdós, Máximo Gorki, Errico Malatesta, Piotr Kropotkin, Charles Albert Gobat, Louis Blanc, Jean Grave, Raimundo Reis, José Rizal e outros. Isso era acompanhado pela divulgação dos espaços educativos ou culturais que eram criados por esses operários. Na edição do dia 16 de maio de 1914, o periódico chamava "meninos e meninas à rua Saldanha Marinho, 66, São Paulo (SP)" (A LANTERNA, 16 de maio de 1914, Arquivo Edgard Leuenroth (Unicamp) que estava sendo construída uma Escola Moderna. Essa divulgação ainda falava das visitas dos militantes nas áreas interioranas de São Paulo e de Minas Gerais que tinha tom de organização sindicalista mas também educativo. O jornal ainda usava imagens que representavam a exploração da Igreja, do Estado ou da burguesia de forma didática.

A Lanterna abordava, muitas vezes, a necessidade de autonomia, reflexão crítica, desenvolvimento individual e os problemas sociais da escola naquele período, a integração da comunidade escolar e outros pontos que já adiantava, como estamos defendendo, uma pedagogia libertária crítica. No jornal do dia 30 de agosto de 1913, citando sobre a Escola Moderna N.2, da Rua Muller 74, os redatores defendiam que:

"Conhecimento de tudo que nos rodeia. Conhecimento das ciências e das artes.

Sentimento do belo, do verdadeiro e do real. Desenvolvimento e compreensão sem esforço e por iniciativa própria. [...] Na tarefa da educação tratar-se-há de estabelecer relações entre a familia e a escola [...] (A Lanterna, 30 de agosto de 1913, Arquivo Edgard Leuenroth (Unicamp) .

Em 1917 diversas cidades como São Paulo foram tomadas por uma conjuntura grevista e intensas mobilizações que duraram pelo menos até 1920. Após um hiato desde 1914, Edgard Leuenroth retoma as publicações do período, mas dessa vez intitulado A Plebe. Para não perder seus antigos leitores, ele dizia que este novo projeto era

"uma continuação da A Lanterna, ou melhor dizendo, é a própria A Lanterna que atendendo a excepcionais exigências do momento gravíssimo, como nova feição hoje ressurge para desenvolver a sua luta emancipadora em um esfera de ação mais vasta, de mais amplos horizontes, com um integral programa de desassombrado combate a todos os elementos de opressão que sujeitam o povo deste país" (A Plebe, 9 de junho de 1917, (Arquivo Edgard Leuenroth - Unicamp).

No periódico A Plebe eram continuadas as críticas ao obscurantismo, mas os temas do movimento operário, as articulações e notícias das greves e mobilizações, passaram a ser o tema central do jornal. Mesmo assim, diversas táticas educacionais continuaram como a indicação de literatura e obras filosóficas ou políticas, a divulgação das Escolas Modernas, dos encontros para peças teatrais ou festas seguidas de discussões acerca dos temas sociais, e dos livros listados nas bibliotecas libertárias. Um tema bastante recorrente e que dava consistência a A Plebe, era o apoio à educação e ao autodidatismo. Sob o contexto de repressão após as greves entre 1917 e 1920, o periódico publicava:

Que a escola racionalista é a escola do futuro não resta dúvida. Basta ver o furor com que os governantes clericais e jesuíticos desta terra investiram contra as Escolas Modernas aqui existentes, mandando-as fechar como prejudiciais das altas camarilhas de comerciantes, industriais e governantes jesuíticos, reacionários, ultraconservadores e apoucados de juízo e de previsão social! [....] Eis aí a questão que o ponto está. Os trabalhadores tudo têm de fazer por seu impulso próprio. Nada têm de esperar dos governos, os quais nada farão que concorra para sua queda e para a libertação do operariado (A PLEBE, 28 de fevereiro de 1920, Arquivo Ed-

gard Leuenroth (Unicamp).

Como foi dito, era comum entre os anarquistas acreditarem que uma educação em bases libertárias e crítica para toda a população traria uma atitude revolucionária a estes, já que estes não acreditavam que uma organização iria guiar os trabalhadores para a transformação, mas que estes se educassem visando suas próprias libertações.

Em A Plebe o principal representante dessas questões era João Penteado, um dos principais pedagogos libertários em São Paulo. Nasceu em 1876 em Jaú, interior do estado. De uma família humilde, teve seus conhecimentos obtidos através do autodidatismo. Mais tarde foi selecionado via concurso para lecionar em sua cidade e em outras o ensino de primeira letras. Teve seu contato com as ideias anarquistas quando participou da organização dos protestos contra o fuzilamento na Espanha do pedagogo anarquista Francisco Ferrer, o elaborador da Escola Moderna, tendo sido indicado como orador do Centro Operário daquela cidade. Mudou-se para a capital em 1912 onde se aproximou dos círculos anarquistas, tendo contato com importantes militantes como Leuenroth e Florentino de Carvalho. Com estes, fundou a primeira Escola Moderna em solo brasileiro no bairro paulistano do Belenzinho. Desde sua fundação, a Escola Moderna n° 1 teria Penteado como seu diretor e professor, escolhido em Maio de 1912. A partir daí foi modelo e inspiração para outras escolas racionalistas em São Paulo. Além de pedagogo, também participou de periódicos, e em A Plebe, teve participação exemplar em defesa de sua visão de mundo que buscava a educação racionalista como força motora de transformações sociais (PERES, 2010).

Considerações finais

Projetos sobre uma educação crítica e libertadora foram constantes na história dos oprimidos fazendo essa experiência criar um caldo para a reflexão de pensadores e educadores. Como vimos, os projetos educacionais, sejam formais, com a edificação de escolas operárias (as Escolas Modernas) mas também nos espaços não formais e informais, como analisamos os periódicos operários e libertários faziam parte de um projeto que desejava não só a mobilização dos trabalhadores por seus direitos, mas pela construção de uma visão crítica e de autonomia no qual tais pessoas pudessem edificar seus futuros e a sociedade que acreditavam.

Pensar a educação (dentro e fora dos muros da escola, com um projeto de sociedade) como motor dessa transformação é um dos desafios atuais para todos os educadores de todos os níveis escolares, no ensino formal, particular, público, autônomo ou informal. Devemos lembrar que "como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo" (FREIRE, 2016, p.20).

Referências

CACCAVELLI, Bruno; SANTOS, Kauan Willian dos. "Educação e protesto: no rastro das escolas e grupos racionalistas e sindicais e as reivindicações operárias em São Paulo na segunda década do século XX." Espaço Plural, n.34, pp.520-550, 2016.

COHEN, Ilka. "Diversificação e segmentação dos impressos." In: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tânia Regina (Orgs.). História da Imprensa no Brasil. São Paulo: Contexto, 2008.

CRUZ; Heloisa de Faria. São Paulo em papel e tinha: periodismo e vida urbana -1890-1915. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2000.

FERNANDES, Talita Moura Gonçalves. "O teatro operário anarquista na primeira metade do século XX em São Paulo." In: ITHA - Instituto de Teoria e História Anarquista, p.1-29, 2021.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KHOURY, Yara. "Edgard Leuenroth, anarquismo e as esquerdas no Brasil" In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Aarão (Orgs). A formação das tradições (1889- 1945). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p.113-130.

KROPOTKIN, Piotr; RÉCLUS, Élisée. Escritos sobre educação e geografia. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

LEITE, Lúcia H. A; RAMALHO, Bárbara M. & CARVALHO, Paulo L. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35. 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2000.

MENEZES, Marilia Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. "Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório." Pro-Posições, v. 25, n. 3, p. 45-62, 2014.

PERES, Fernando Antônio. Revisitando a trajetória de João Penteado: o discreto transgressor de limites. São Paulo, 1890-1940. Tese de doutorado (Educação). Universidade de São Paulo, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973). Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.

SANTOS, Kauan Willian dos. "Anticlericalismo e Militância sindical: o periódico anarquista A Lanterna e sua ação entre os trabalhadores em São Paulo (1901- 1914)." Revista Eletrônica Discente História.com, v. 2,

p. 116-130, 2013.

SANTOS, Kauan Willian dos. “Educando para a liberdade: Educação Popular e emancipatória entre as escolas racionalistas e sindicais na Primeira República e os escritos de Paulo Freire”. ITEQ - Projetos e Projeções, p.236-241.

SILVA, Rodrigo Rosa da. “A educação anarquista e as Escolas Modernas”. In: III Seminário Internacional de Educação, 2012, p.1-15.

SILVA, Rodrigo Rosa da. Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920). Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2013.

VICENTINI, Dayanne. “A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire”. In: XVI Semana da Educação: VI Simpósio de Pesquisa e Pós Graduação em Educação, 2015, p.36-47.

EDUCAÇÃO FISICA: DA INCLUSÃO AO LUDICO

LÍVIA XAVIER ALBANO

RESUMO

Essa pesquisa focaliza a necessidade de mostrar que, tendo em vista o melhor desenvolvimento da criança com TEA, são de suma importância a interação e as brincadeiras, pois estas estimulam na criança o sentido de que é protagonista de seu próprio desenvolvimento psicossocial. Vamos ao encontro das dificuldades vivenciadas no contexto escolar. Para tanto, parte da prerrogativa de que a maioria dos profissionais da educação desconhece uma forma adequada de trabalhar o aspecto lúdico do ensino, ainda mais considerando esse elemento como recurso didático de estimulação para potencializar e viabilizar o desenvolvimento da criança autista, inseridas, especificamente, na educação física. Portanto, o objetivo é contribuir para a ampliação do conhecimento dos profissionais que trabalham com a inclusão para a melhor utilização dos recursos lúdicos. Dessa forma, auxiliar o profissional concretizar o desenvolvimento integral da criança especial e simultaneamente indicar como se deve estimular o educando no desempenho de tarefas mais complexas através do envolvimento e desafios propostos por atividades lúdicas.

Palavra – Chave: Educação Física, Inclusão, Brincadeiras, Jogos

ABSTRACT

This research focuses on the need to show that, in view of the better development of children with ASD, interaction and games are of paramount importance, as these stimulate in children the sense that they are protagonists of their own psychosocial development. Let's meet the difficulties experienced in the school context. To this end, part of the prerogative that most education professionals are unaware of an adequate way to work with the playful aspect of teaching, even more considering this element as a didactic resource of stimulation to enhance and enable the development of the autistic child, inserted, specifically, in physical education. Therefore, the objective is to contribute to the expansion of the knowledge of professionals who work with inclusion for the best use of ludic resources. In this way, helping the professional achieve the integral development of the special child and simultaneously indicating how the student should be encouraged to perform more complex tasks through involvement and challenges proposed by playful activities.

Keywords: Physical Education, Inclusion, Games

INTRODUÇÃO

A Educação Especial foi contemplada inicialmente no texto da lei 4.024/61 que fixou as diretrizes e bases da educação nacional e estabeleceu, em seu artigo 88, que a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. No ano de 1971, o MEC criou um grupo-tarefa para tratar da problemática da educação especial, produzindo uma proposta de criação de um órgão autônomo para discutir o assunto. Posteriormente, a visão de necessidade no tecnicismo para trato da deficiência num contexto maior aconteceu com a lei Nº 5.692/71.

A instituição da nova lei da LDB 9.394/96 art. 58, passou-se a entender por Educação Especial, a modalidade da educação escolar, aferida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Na rede pública, todos com diferenças individuais têm acesso e direito garantido de forma que possam se assemelhar cada vez mais aos demais cidadãos inseridos no contexto social.

O movimento pela inclusão se constitui uma postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças. A promoção da educação inclusiva, fundamentada no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade, requer uma filosofia de educação de qualidade para todos. Na busca deste pressuposto é essencial o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, a ampliação da participação da família e da comunidade nos espaços educacionais, a organização das escolas para a participação e aprendizagem de todos os alunos e a formação de redes de apoio à inclusão.

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e de transformação, que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. Dessa forma, promove a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares.

Assim, é necessário considerar a im-

plantação de propostas com vistas à gestão, à formação de professores, às metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.

A inclusão amedronta alguns educadores, que passam a se sentirem ameaçados. É difícil para o educador receber um aluno com necessidades educativas especiais pela primeira vez. Geralmente inúmeros educadores entendem que ensino integrado seja equivalente a ensino inclusivo, porém, observamos que no ensino integrado a criança tem de se adaptar à escola, às suas vivências, isto é, ela tem de se transformar, conseguir conviver com o novo ambiente institucional, já no ensino inclusivo a escola é que se adapta ao aluno de acordo com as sua necessidades para que se possa atendê-lo da melhor forma possível, sendo ele a prioridade de maneira que supere e se aprimore cada vez mais em seu desenvolvimento.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia mediante a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Atenta à diversidade inerente à espécie humana e busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Prática pedagógica coletiva, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola. Com força transformadora, a educação inclusiva aponta para uma sociedade inclusiva.

Porém, sabe-se que o ensino inclusivo é uma tarefa árdua, pois existem inúmeros empecilhos que tem de ser superados aos poucos, através de novas experiências, atitudes, conceitos e acima de tudo investimento, onde demanda tempo, porque a educação no Brasil tem ainda muito que crescer.

A inclusão das crianças começa com a capacitação dos educadores e funcionários e com a sensibilização da sociedade, com ênfase no diálogo com os pais tanto de crianças portadoras de necessidades especiais quanto de crianças não portadoras.

Os educadores poderão facilitar o desenvolvimento dos seus educandos trabalhando deforma planejada, organizando atividades e situações de estimulo a aprendizagem. O ser humano é um ser aberto a mudanças, pode modificar- se por meio da educação e assim adquirir novas possibilidades.

As escolas, bem como os professores do futuro, não serão iguais aos atuais. A emergência de mudança no mundo nos leva a tal conclusão. As escolas deverão estabelecer novos perfis, transformando muitas de suas ideias e aprendendo a viver com as incertezas que a realidade lhes impõe. Sabe-se que uma das grandes incertezas vivenciadas pela escola atualmente é a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais junto às classes ditas “normais”. São grandes as dúvidas e receios por parte dos profissionais em educação. Percebe-se a enorme confusão até mesmo na conceituação e diferenciação de termos como necessidade educativa especial, necessidade especial e dificuldade de aprendizagem. A palavra inclusão é muito falada, mas pouco compreendida. As diferentes formas de desenvolvimento do processo inclusivo ainda são fatores desconhecidos pela maioria dos professores que tentam trabalhar da melhor maneira possível, mas totalmente desamparados em termos de referências não só dentro da escola como também fora dela.

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.

A ludicidade é um instrumento pedagógico essencial, sendo utilizado como meio de interação ou como forma de despertar na criança o interesse pela leitura e escrita, possibilitando a formação do autoconceito positivo, havendo assim um desenvolvimento integral do educando. Portanto, brincar é uma necessidade básica que ajuda no desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão no ambiente escolar é um tema muito recente que vem se expandindo cada vez mais, obtendo assim maior força e espaço nas escolas. Tem como base a igualdade de oportunidades, o convívio com as diversidades, a aproximação das diferenças, uma pedagogia voltada para o aluno, importando-se com suas capacidades e potencialidades, em detrimento de suas limitações.

Para Pedrinelli (2002, p. 54):

> Participar de um processo inclusivo é estar predisposto, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações [...]

A inclusão é um processo amplo que precisa muito esforço para seu entendimento, devido às várias transformações, nos ambientes físicos, e na mentalidade da população, incluindo o aluno com deficiência. É por meio dela que se pode construir uma sociedade que aceite e valorize as diferenças, aprenda a conviver dentro da diversidade, através da compreensão e da cooperação.

A escola como espaço inclusivo vem sendo tema para vários debates e reflexões. Este tema nos remete a questões físicas e atitudinais que norteiam o espaço escolar, pois irá abordar a sua arquitetura, engenharia, transporte, acesso, sentimentos, comportamentos, valores etc. é um conjunto extremamente complexo a ser pensado e discutido em relação à inclusão do aluno com deficiência. A maior preocupação é como realizar esta inclusão de forma eficaz e correta. Sabemos que muitos dos professores atuantes hoje, especificamente os de Educação Física, não receberam em sua formação o conteúdo necessário para realizar está inclusão. Há também algumas escolas que não tem ainda este preparo para receber um aluno com necessidades especiais, tanto na relação de seu espaço físico, a formação de seus professores e até no preparo dos alunos para como agirem e aceitarem o colega com deficiência. A Educação Física escolar se constitui em uma área de adaptação quando permite a participação de jovens e crianças em atividades físicas adequadas a suas possibilidades, fazendo com que sejam valorizados e integrem-se em um mesmo mundo. Ela enquanto adaptativa ao aluno com deficiência, possibilita a sua compreensão de capacidades, fazendo com que busque uma melhor adaptação (CIDADE e FREITAS, 1997).

Apesar da importância que a educação física tem dentro do contexto educacional, podendo contribuir para aumentar o rendimento escolar, sendo uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, ela ainda é vista como a realização de atividades físicas ou como uma "brincadeira", ou seja, é comumente considerada pelos alunos e, até mesmo por professores, como um momento para brincar no qual não há um sentido ou objetivos pedagógicos a serem alcançados.

Como reflete Rodrigues (2003, p.70):

A educação física é julgada uma área importante de inclusão, dado que permite uma ampla participação, mesmo de alunos que evidenciam dificuldades. Assim, a educação física é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

Dessa forma, a educação física pode oferecer um suporte indispensável para que as alterações e superações aconteçam na inclusão escolar. Para isso, é necessário que a disciplina seja oferecida como uma educação física adaptada e que os profissionais sejam capacitados para atender a todos, sem exclusão.

A inclusão pode ser vista como um motivo que levará ao aprimoramento da capacitação profissional de professores, constituindo uma ferramenta para que a escola se modernize em prol de uma sociedade sem espaço para preconceitos, discriminações ou barreiras sociais. (LIMA; DUARTE, 2001, p. 21).

A escola, como uma instituição social, apresenta em seu interior normas de conduta e comportamentos vindos de um sistema hierárquico de ensino, nos quais fundamentam as diversas práticas pedagógicas. Em meio a esse sistema complexo, os profissionais da educação física ainda se encontram em situações extremas de condições de trabalho, com a falta de material adequado e até mesmo com a falta de um local específico para a prática de atividades esportivas. No entanto, ainda que as dificuldades sejam inúmeras, ainda assim é possível que o professor busque alternativas para atender a todos os educandos, transformando a aula de educação física em um ambiente agradável e socializador. Assim, como profissional de educação física que sou, acredito que esse trabalho irá mostrar que tal disciplina, como um dos componentes curriculares da educação básica, não pode ficar indiferente ou neutra face ao movimento da educação inclusiva. Como faz parte integrante do currículo oferecido pela escola, essa disciplina deve-se constituir num dos adjuvantes do processo da inclusão escolar e social. Para tanto, há necessidade que os cursos de educação superior, que formam o licenciado em Educação Física, desenvolvam competências para esse fim.

Diante disso, esse trabalho tem como objetivos, mesmo que de maneira exploratória, estudar os benefícios da Educação Física para a inclusão no ensino regular, bem como descrever como os profissionais de educação física que atuam em uma escola municipal da cidade de Ipatinga-MG, se inserem no processo de inclusão de alunos com diferentes necessidades especiais, seus principais anseios e dificuldades, e ainda, como os professores regentes pensam sobre o ensino de Educação Física, ou seja, a importância da disciplina para a inclusão escolar e os limites e possibilidades para a efetivação de uma educação realmente inclusiva; a importância de se qualificar o profissional de Educação Física para ser o mediador desse processo de construção da cidadania. o trabalho da Educação Física Inclusiva deve criar um modelo mais justo e acolhedor para a Educação Física Escolar, criando alternativas para eliminar a competição exagerada, que leva à exclusão e basear-se na pedagogia cooperativa, tentando com isso criar também uma ética, uma étnica cooperativa. Assim, quem tem poucas habilidades motoras, poderão estar sempre participando e sendo capacitados em suas dificuldades.

Os jogos cooperativos são jogos em que os participantes jogam uns com os outros, em vez de uns contra os outros. Joga-se para superar desafias. São jogos para compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, gerando pouca preocupação com o fracasso ou com o sucesso como fins em si mesmos. Eles reforçam a confiança mútua e todos podem participar autenticamente. Ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento pessoal e coletivo. (SOLER, 2009, p. 139).

Assim, como profissional de educação física que sou, acredito que esse trabalho irá mostrar que tal disciplina, como um dos componentes curriculares da educação básica, não pode ficar indiferente ou neutra face ao movimento da educação inclusiva. Como faz parte integrante do currículo oferecido pela escola, essa disciplina deve-se constituir num dos adjuvantes do processo da inclusão escolar e social. Para tanto, há necessidade que os cursos de educação superior, que formam o licenciado em Educação Física, desenvolvam competências para esse fim.

Diante disso, esse trabalho tem como objetivos, mesmo que de maneira exploratória, estudar os benefícios da Educação Física para a inclusão no ensino regular, bem como descrever como os profissionais de educação física que atuam em uma escola municipal da cidade de Ipatinga-MG, se inserem no processo de inclusão de alunos com diferentes necessidades especiais, seus principais anseios e dificuldades, e ainda, como os professores regentes pensam sobre o ensino de Educação Física, ou seja, a importância da disciplina para a inclusão escolar e os limites e possibilidades para a efetivação de uma educação realmente inclusiva; a importância de se qualificar o profissional de Educação Física para ser o mediador desse processo de construção da cidadania. o trabalho da Educação Física Inclusiva deve criar um novo modelo mais justo e acolhedor para a Educação Física Escolar, criando alternativas para eliminar a competição exagerada, que leva à exclusão e basear-se na pedagogia cooperativa, tentando com isso criar também uma nova ética, uma étnica cooperativa. Assim, quem tem poucas habilidades motoras, poderão estar sempre participando e sendo capacitados em suas dificuldades.

Os jogos cooperativos são jogos em que os participantes jogam uns com os outros, em vez de uns contra os outros. Joga-se para superar desafias. São jogos para compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, gerando pouca preocupação com o fracasso ou com o sucesso como fins em si mesmos. Eles reforçam a confiança mútua e todos podem participar autenticamente. Ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento pessoal e coletivo. (SOLER, 2009, p. 139).

O Brincar, para a criança, é coisa muito séria. Toda criança deveria poder brincar, pois a brincadeira contribui para o processo de socialização das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de participar de atividades coletivas livremente, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e estimular o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos. O lúdico é um dos elementos do processo de aprendizagem, e constitui em uma ferramenta de grande importância porque torna belo e prazeroso o ato de aprender, devendo ser uma constante no cotidiano da sala de aula, podendo contribuir para o desenvolvimento do indivíduo como um todo. O trabalho com jogos viabiliza condições para que a criança se conheça, se descubra seus valores, costumes, ideias e papéis, conquistando espaços e vitórias, de forma a vencer desafios como a exclusão social, o isolamento, a inferioridade, a insegurança e o medo em se expressar.

A brincadeira é uma atividade muito importante para a vida da criança especial, mas esta atividade não deve servir como uma atividade simplesmente distrativa, muito pelo contrário a brincadeira é uma necessidade do indivíduo sendo um fator determinante para o seu desenvolvimento integral (físico, mental e emocional) que contribuirá muito para a formação de sua personalidade e de sua identidade, por ser o brincar um momento livre e espontâneo.

Para a criança com TEA é fundamental que se proponha atividades diversificadas e diferenciadas, que abordem questões voltadas ao desenvolvimento da autonomia para que passem a ser sujeitos ativos e não mais "objetos passivos" de uma sociedade segregada.

O brincar para a criança com TEA é um obstáculo a mais a ser transposto, pois esta precisa enfrentar seus medos, anseios e frustrações para adquirir uma nova postura mais segura, mais autônoma e mais participativa, para que consiga explorar suas habilidades e competências.

Quando a criança brinca encontra respostas para algumas perguntas e experimenta momentos de interação com outras pessoas, isso é essencial para o desenvolvimento humano. Portanto, cabe aos educadores prestarem muita atenção no momento em que a criança estiver brincando livremente e se o mesmo perceber o interesse da criança por esse tipo de brincadeira deverá então intervir procurando induzi-la a se interessar por outra brincadeira para que assim contribua para o seu desenvolvimento levando a criança a crescer intelectual, social e emocionalmente tornando-se pessoas mais inteligentes, competentes, criativas e felizes, que é o mais importante.

O brinquedo apresenta-se como um suporte para a brincadeira. E acaba se tornando um incentivo para que um adulto, que

um dia também foi criança e fez uso dos seus brinquedos para brincar e se divertir, possa realizar uma reflexão sobre a infância e comparar com a criança existente hoje.

Sem o brinquedo fica um pouco mais difícil e complicado para a criança criar brincadeiras e simulação de situações que os levem a brincar. O brinquedo é um objeto em que a criança se apropria e realiza algo primordial para si mesma como uma oportunidade de divertimento.

Evidencia-se que para a criança não importa a origem do brinquedo, mas sim a alegria e o prazer que estará lhe proporcionando, podendo ser um bem simples e produzido por ela mesma com sucata, funcionará tão valor de um brinquedo para uma criança poderá ser medido pela intensidade de desafios que o mesmo representará para ela.

Os brinquedos devem ser objetos fortes, para que não venham a desapontar as crianças e desestimulá-las ao se quebrar quando ainda começar a brincar. Sendo um brinquedo frágil, além do constrangimento e do desapontamento, poderá ser perigoso e abalar a segurança da criança e lhe constranger acabando com o interesse e a vontade de conhecer e experimentar. Quando se trata de uma criança muito tímida que já tem um medo de causar estragos e se deparar com situações constrangedoras

Em se tratando de crianças com TEA, por apresentarem algumas características especificas, como dificuldades de expressão oral ou motora, é preciso que ele seja estimulado a brincar, com o acompanhamento de um adulto para incentiva- lá. E isto tem que se fazer de maneira com que respeite, as suas necessidades e seu desenvolvimento.

Para chamar a atenção vale tudo móbiles iluminados, chocalhos, sons, texturas e muito mais, o importante é que o brinquedo seja percebido. Nos casos de crianças de grandes limitações, o canto, música e leitura de contos, são ideais. Para a brincadeira ficar ainda mais dinâmica, vale abusar de máscaras, bonecos e fantasias. Essa dica é ótima para crianças com distúrbios comportamentais. Para o estímulo da percepção visual, lanternas, papéis laminados e purpurina são ótimos artefatos. Para as crianças que sofrem com limitações motoras o ideal é que seu acesso aos diversos ambientes seja facilitado para que assim elas possam explorar tudo ao seu redor.

A forma como uma criança brinca poderá revelar o que está guardando em seu mundo interior, seus sentimentos retraídos, que a criança acaba expondo sem perceber através da brincadeira e que serve de suporte para uma análise clínica de profissionais especializados na área da psicologia, quando sentir necessidade em suas análises para ajudar a criança em determinados momentos. Os brinquedos vão muito além de distrair e animar os pequenos. Usados da forma adequada eles são uma poderosa arma para encarar possíveis limitações das crianças e alcançar inúmeros progressos em seu desenvolvimento.

A importância dos jogos como prática pedagógica na educação inclusiva evidencia a sua função como estimulador e motivador do processo de aquisição de novos conhecimentos propiciando um ambiente favorável e atrativo para os alunos portadores de necessidades especiais. O jogo é uma atividade lúdica presente durante toda a infância. Atualmente, o jogo é reconhecido como um aliado saudável para o desenvolvimento das crianças. Tanto os pais como a comunidade reconhecem no jogo uma atividade importantíssima para desenvolver a capacidade de aprendizagem da criança, um meio de expressão e maturação no plano físico, cognitivo, psicológico e social.

Nesse sentido, os jogos cooperativos favorecem algumas atitudes:

Evitam situações de exclusão.

Diminuem as chances de experiências negativas.

Favorecem o desenvolvimento das habilidades motoras e capacidades físicas.

Estimulam um clima de alegria e descontração.

Promovem o respeito pelas diferenças.

Ensinam além das regras e estrutura de jogo.

No entanto, vale ressaltar que os princípios da cooperação, aplicados ao ensino dos esportes, serão capazes de potencializar ações positivas no processo inclusivo somente se houver conhecimentos específicos da área da Educação Física. Os profissionais devem compreender o esporte e os jogos cooperativos, buscando as suas interações e inter-relações para auxiliar o processo de inclusão. Sua atuação pedagógica deve ser, obviamente, eficaz, não se esquecendo da sua função como agente pedagógico e sua importância no processo educacional. Se nada disso ocorrer, os Jogos Cooperativos perderão seu significado dentro deste complexo processo de ensinoaprendizagem e não estimularão em nada a inclusão, tornando-se um "atalho" falso e vazio (SILVEIRA [et al.], 2008, p. 4).

Portanto, a melhor iniciativa para má Educação Física Inclusiva é a participação efetiva de todos os alunos, sem distinção de deficiência ou condição especial, unidos em jogos cooperativos que estimulem o convívio mútuo e a autoconfiança.

A ludicidade deve estar presente nas

aulas do professor sempre que indicarem que serão eficientes, contribuindo com isso, para a assimilação dos conteúdos e no desenvolvimento integral do educando. Muitas atividades lúdicas auxiliam a criança a abstrair e formar conceitos que não conseguiria por outros métodos de aprendizagem. As atividades lúdicas devem ser intervindas pelo educador sempre que necessário de maneira seja esclarecido às dúvidas e que estimule a busca de soluções, onde a cooperação prevaleça.

Ensinar o educando a partir do lúdico permite que ele experimente inúmeras possibilidades e caminhos, pois quando gostamos do que realizamos, aprendemos muito melhor.

Portanto, a ludicidade deve estar presente constantemente nas práticas pedagógicas dos educadores, pois ela é muito importante e essencial para desenvolvimento do educando com necessidades educativas especiais, como também das demais crianças

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a importância do lúdico na aprendizagem, irá contribuir no processo de formação do educando especial, pois brincar favorece a auto estima, a interação com os colegas e sobre tudo, a linguagem interrogativa, propiciando situações de aprendizagem que desafiam seus conhecimentos estabelecidos, fazendo destes elementos novos esquemas de cognição. No ato de brincar ou jogar, ocorre um processo de troca, partilha, confronto, propiciando conquistas individuais e coletivas, portanto, o brincar também é fonte de conhecimento. Por meio das brincadeiras, o professor pode estimular habilidades nas crianças, determinando para o aluno qual o objetivo do jogo, as regras e o tempo. O lúdico aplicado a prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem da criança, como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas.

Assim, deve-se propiciar e estimular a criança especial através de jogos brinquedos e brincadeiras considerando seu desenvolvimento integral contemplando, portanto, os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e mentais do indivíduo. Os aspectos supracitados são fundamentais para que tenham uma boa formação da personalidade e da identidade da criança até mesmo para que instigue ainda mais suas capacidades. Com isso as atividades lúdicas acabam perdendo o seu real sentido, pois não obtêm o efeito esperado e passam a ser encaradas como mera distração ou passatempo, principalmente no final das aulas. No entanto é necessário que não só os professores, mas também todos os profissionais envolvidos direta ou indiretamente com o ambiente educativo comecem a repensar suas práticas, inserindo o lúdico como recurso didático, pois este não é suficientemente trabalhado.

Em uma relação lógica e compreensiva do assunto abordado, é possível perceber claramente como as atividades com perfil lúdico têm maior eficiência no desenvolvimento de atitudes de cooperação e respeito ao tempo e espaço de cada um no que tange sua participação nas atividades desenvolvidas.

Portanto, pode-se concluir com essa pesquisa que a Educação Física pode ser uma grande aliada na escola inclusiva, desde que os profissionais sejam bem capacitados para atender a demanda e possuam vontade de evoluir com a escola e os demais professores, trabalhando de forma diversificada e interativa com as demais disciplinas da sala.

Assim, esperamos que a Educação Física possa caminhar lado a lado com a Educação Inclusiva, trazendo seu melhor para aprimorar a motricidade e a integridade daqueles que já são tão marginalizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BENJAMIN, W. A criança o brinquedo a educação. 3. Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984. p.45.

BROTTO, F. O. Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão Escolar. In: KELMAN, Celeste Azulay [et al]. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília: Editora UnB. 2010. P. 55- 72.

COLLELLO, S. Alfabetização em questão. São Paulo: Graal, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

DAÓLIO. Da Cultura do Corpo. In: PICOLLO, V. L. N. (Org.) Educação Física Escolar: Ser... ou não ter? Campinas: Papirus, 1995.

DE MARCO, A. Educação Física ou Educação Motora? In: _ . (Org.). Pensando a Educação Motora. Campinas: Papirus, 1995. P. 27-35.

FERREIRA, Vanja. Educação Física: Interdisciplinaridade, Aprendizagem e Inclusão. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

GALLARDO, Jorge Sérgio Peres. Didática da Educação Física, a criança em movimento, jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

GORGATTI, M. G; COSTA, R. F. Atividade Física Adaptada. Barueri - SP: Manole, 2005a.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G. Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia? Apostila produzida para a Mesa- Redonda do LIDE-USP / São Paulo, 1999.

NUNES, F.S. Educação Física frente ao processo de terceirização. Trabalho monográfico de conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana. Setembro, 2001.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. O que é educação física? São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

RODRIGUES, D. A Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. Revista da Educação Física da UEM, Maringá, v.14, n.1, p.67-73, 2003.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. Inclusão – Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEYBOLD, A. Educação Física Princípios Pedagógicos. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico, 1994.

SILVA, Rita de Fátima, JÚNIOR, Luiz Seabra, ARAUJO, Paulo Ferreira. Educação Física Adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SOLER, Reinaldo. Educação Física Inclusiva na Escola: em busca de uma escola plural. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: IIE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: psicologia e pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1998

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIA DE SOUSA BELAS

RESUMO:

O ser humano em seu processo de maturação é marcado por lembranças que foram sendo processadas ao longo do seu existir. Lembra com alegria das brincadeiras vivenciadas na sua infância que vão constituindo sua humanização e sua visão vai se formando do mundo, das pessoas, das coisas. A espontaneidade da criança no desenvolvimento infantil remete a cantigas de roda, brincadeiras, bola, bonecas, pipa, esconde-esconde, jogos estimulando o funcionamento fisiológico, psicomotor, desenvolvendo a inteligência e a cognição dos padrões morais da sociedade. O presente artigo centra sua reflexão no lúdico na educação em que se percebe que que as atividades lúdicas proporcionam a apreensão do conhecimento e da aquisição do saber que a criança faz com as descobertas que são proporcionadas por uma vivência lúdica no processo de ensino-aprendizagem. Por intermédio das atividades lúdicas a criança se comunica consigo mesma e com o mundo, aceita sua existência e a dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimento e se desenvolve de forma plena.

Palavras-Chave: Lúdico; Brincadeiras; Aprendizagem; Educação.

ABSTRACT:

The human being in his maturation process is marked by memories that have been processed throughout his existence. He remembers with joy the games he experienced in his childhood that constituted his humanization and his vision of the world, people, things was formed. The child's spontaneity in child development refers to nursery rhymes, games, ball, dolls, kite, hide and seek, games stimulating physiological and psychomotor functioning, developing intelligence and cognition of society's moral standards. This article focuses its reflection on the ludic in education in which it is perceived that the ludic activities provide the apprehension of knowledge and the acquisition of knowledge that the child makes with the discoveries that are provided by a ludic experience in the teaching-learning process. Through ludic activities, the child communicates with himself and with the world, accepts his existence and that of others, establishes social relationships, builds knowledge and develops fully.

Keywords: Playful; pranks; Learning; Education.

INTRODUÇÃO

É preciso fazer uma distinção sobre o que é o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Na teoria ou para as teorias pode-se afirmar que o lúdico é uma categoria genérica ou geral dentro da qual os demais conceitos são trabalhados. Partindo desse pressuposto, dentro do conceito lúdico como categoria macro estão o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

O brinquedo é o objeto manipulável com o qual a criança joga ou brinca, ou seja, é objeto físico que dá sentido à ação que a criança faz ao se relacionar de forma individual ou grupal a partir do contato com o brinquedo.

A brincadeira é o brinquedo em ação, ou seja, a atitude de brincar ou de jogar que pode ser com o objeto concreto ou não, ou seja, de forma abstrata, mas que está presente na ação da criança ao fazer o uso ou não do brinquedo.

O ser humano é um animal racional e faz uso da Razão. Existe uma natureza no interior do ser humano que fala, não só além e anteriormente à vontade, mas, muitas vezes contrária à vontade humana.

A brincadeira é de extrema importância não só para a Educação, mas para o ser humano como um ser em desenvolvimento. O brincar precisa urgentemente ser resgatado tanto na família quanto na Escola. Temos que brincar mais. O processo de aprendizagem é um processo lúdico, prazeroso, é um processo de descobertas, de curiosidade.

A humanização das atividades passa pelo lúdico, pela brincadeira, pelo prazer e isso passa pela oportunidade de brincar mais, seja na Escola, na família uma vez que a vida é tão corrida, o cotidiano é tão estressante e louco que acabamos não parando para esse tempo de lazer, esse tempo de brincadeira, então, brincar é muito importante, brincar faz parte da vida e assumir essa dimensão de vida e a saúde depende dessa questão do lazer, de estar mais relaxado, de construir, de termos metas a serem alcançadas em termos mais gerais.

Urge a necessidade de resgatar a brincadeira, esse brincar como forma de conhecer o mundo, de ampliar os horizontes, como uma maneira do ser humano enriquecer a vida em qualquer atividade.

DESENVOLVIMENTO

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O jogo para Piaget (1970), por exemplo, se constituem em atividades que podem ser realizadas em grupo ou individualmente que apresentam duas características principais: a característica da existência da regra e a característica de se ter uma meta a ser alcançada, atingida ao final da atividade, da dinâmica. Para Piaget (1971), isso seria o jogo.

A impressão que se tem que a Escola Tradicional cortou a dimensão lúdica no processo de aprendizagem. A escola propõe o lúdico até o final do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e partir dos Anos Finais a impressão que se tem é que a brincadeira deixa de fazer parte do contexto escolar como se o conhecimento fosse restrito ao conhecimento lógico, científico, matemático que não tivesse regras, atitudes, objetivos, metas que contemplem o aprender brincando.

Há muito tempo a educação tem se mostrado muito sisuda, carrancuda, existe uma visão de que a escola é algo penoso, a culpa é do processo de internalização de alguns conceitos, de algumas palavras chaves no cotidiano infantil principalmente, por exemplo, dever de casa, por que dever de casa? Se habitua a criança, desde muito cedo, nas suas primeiras experiências interacionais com a escola a depreender que a escola é algo penoso, é um dever e não um prazer.

Essa concepção já é semeada nos primeiros momentos formais do desenvolvimento humano. É chegado o momento de a Escola assumir um outro papel não só no segmento da Educação Infantil, no Ensino Fundamental e, também, no Ensino Médio de uma educação mais leve, mais suave, mais prazerosa e que, certamente passa pelo lúdico que é uma das características inerentes ao ser humano e sua personalidade, a biologia humana que é o ser brincante que somos naturalmente quando nascemos.

Brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; já a atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (DALLABONA & MENDES, 2004, p. 108).

Em nossa formação de professores, na formação do Magistério que está acabando e que agora se exige dos profissionais uma formação superior, mas na formação de licenciatura para atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio se tem um embasamento teórico sobre o que é o lúdico, no entanto, não se tem muitas certezas acerca destas teorias.

O embasamento teórico do lúdico na educação poderia ser pensado a presença do lúdico no processo educativo está no fato de lidarmos com a pessoa, com esse tecido humano que é complexo e que nos desafia constantemente em nossas práticas educativas.

A educação não se faz com o indivíduo, se faz com o grupo e a melhor coisa que se faz quando o grupo está unido é a brincadeira. Isso está presente na história desde Platão que foi um dos primeiros a defender a recreação como algo fundamental no desenvolvimento do pensamento no ser humano.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO

Platão afirma em seu aforismo que se conhece muito mais ou conhece-se muito melhor uma pessoa em uma hora de jogo do que durante uma vida inteira. A pessoa se revela, se desmascara a partir das relações que estabelece nessa prática, na experiência concreta.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao meio alto espírito democrático enquanto investe em uma produção série do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).

Ao se resgatar as teorias teremos um universo muito amplo e diversificado de pensadores tanto na área da psicologia, da filosofia, da sociologia e tantas outras áreas do conhecimento principalmente nas ciências sociais, nas ciências humanas que já tentaram fazer essa ponte ou de trazer pesquisas e mostrar seus resultados por meio da presença do lúdico que torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, mais duradouro, mais consistente.

Dentre esses conhecimentos temos Piaget (1970) que tem uma contribuição fundamental no desenvolvimento infantil por intermédio na gênese do jogo infantil. Piaget (1970), pesquisou os seus filhos com uma pesquisa longitudinal, ou seja, ao longo do tempo desde o nascimento até os dois anos de idade. Durante esse período, Piaget (1970) pesquisou como o jogo surge no universo infantil, que para o autor a gênese do jogo infantil ocorre do zero ao segundo ano de vida, daí em para frente, qualquer criança já tem inserida dentro de si um arsenal do processo de interação com o mundo em há um desejo natural para o jogo.

Portanto, durante esse período a criança se encontra com uma maior facilidade de aprender e de apreender o mundo, logo, o jogo serve nesse período como o grande salto para todas as outras aprendizagens nas acadêmicas, as escolares.

Wallon (2007), pesquisador francês se preocupou em pesquisar a relação do

ser brincante, com o lúdico com as origens do pensamento humano, ou seja, como a criança origina nos seus primeiros momentos de vida, nas suas primeiras experiências interativas com o mundo como se origina o processo do pensar. Se imaginarmos que mediação da aprendizagem passa pelo processo do pensamento precisamos considerar os estudos de Wallon (2007), ou seja, quanto mais a criança estiver com o pensamento solidificado ou o processo de condição do pensamento elaborado a favorecer não só a interação com o muno, mas, a apreensão dos conteúdos escolares, de outras aprendizagens sociais.

Temos Vygotsky (1984), que é a chave e se torna uma lenda dentro da psicologia educacional uma vez que ainda há muito a ser descoberto, compreendido sobre Vygotsky por sua atualidade. Vygotsky é o fundador da pedagogia ou da filosofia sócio-histórica, ou seja, o ser humano é o que vai sendo construído ou co-contruindo junto com as interações sociais e a nossa história de vida.

Vygotsky (1984) pesquisou a relação da criança com o jogo e com os jogos infantis num primeiro momento relacionado a sua carga de experiências sociais e históricas que a criança vai herdando.

Huizinga (1990), sociólogo de extrema importância que faz no início do século XIX o elo entre a sociologia com o jogo, defendia que o ser humano tem como características intrínsecas ao nosso ser social a atividade lúdica.

O auto propõe uma definição para o jogo que abrange tanto as manifestações competitivas como as demais. O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaços, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegrai e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

A criança aprende porque brinca ou porque aprendeu ou ela brinca porque aprendeu? Ou seja, a criança aprende porque brinca ou brinca porque aprendeu? Temos em Piaget (1975) e em Vygotsky (1984) a constatação de que a criança é um ser social, ela apreende o mundo quando brinca e reconstrói esse mundo ampliando, modificando e transformando o mundo em que vive suas experiências.

Na medida em que a criança brinca ela amplia as possibilidades e aprende pelo processo de brincar, então, brincar na realidade é de extrema importância para o processo do desenvolvimento infantil, sem brincar o conhecimento se torna mecânico. Por exemplo, na formação do professor na Academia se estuda a teoria do brincas, mas o futuro profissional não brinca na Academia, logo, aprendemos brincar brincando.

O que percebemos é que o ser humano precisa brincar mais, construir teorias novas por meio do brincar uma vez que o ser humano sabe como brincar, brinca o tempo todo. Essas questões na escola são teorizadas tornando acadêmico o simples fato de brincar. Há uma tendência de o professor dizer, orientar os alunos para a hora do brincar, como se brincar tivesse hora e fosse um processo estanque, o momento separado de todo o processo. Não, aprender é um processo lúdico, quando o aprender perde essa dimensão o conhecimento se torna técnico, engessado, decorado, um exercício de memorização, sem sentido, sem significado.

Se o ser humano está à vontade ele brinca, quando não está à vontade se torna sério, sisudo. De certa forma na Escola se perdeu a liberdade de expressão, se perdeu à vontade e essa forma de estar à vontade.

Diante de toda essa reflexão surge a seguinte questão: em que direção nós estamos construindo a vida adulta das nossas crianças? Nós estamos modelando, nós sociedade adulta, educadores, nós estamos de certa forma modelando as nossas crianças, os nossos jovens a serem os adultos sisudos que nós somos, ou seja, os adultos que não se permitem brincar, que não se permitem ao lúdico, como se o processo de brincar se encerra no processo de Educação Infantil e, a partir da inserção do próximo segmento de ensino a criança passa a ser adulta e não se pode mais brincar porque a vida é para ser levada à sério. De certa forma conduzimos isso em nossos discursos com as nossas crianças.

O professor não necessita de estar preocupado com o dilema ou o lema “daquele biscoito famoso” – “é por isso ou por aquilo”, ou seja, a criança brinca para aprender ou aprendeu por isso brincou? Não há necessidade nenhuma de se debruçar sobre esse lema do biscoito, mas precisa ser colocado na prática, na experienciação observando os indicadores de mudança no processo de aprendizagem.

Aí teremos a relação do lúdico com a afetividade e autoestima da criança, esse ser em processo de descoberta. O jogo é feito para ser jogado em grupo. Prioritariamente os professores das séries iniciais que tem o hábito, tem a prática da inserção do lúdico dentro do processo educativo o fazem geralmente por dois motivos: pela preocupação do desenvolvimento cognitivo em que o jogo é um excelente adjuvante no desenvolvimento cognitivo e para o processo de socialização em que o jogo é visto como um espaço gratuito para favorecer a socialização entre os alunos no processo de ensino-aprendizagem a partir do lúdico.

No bojo da atividade lúdica existem uma série de fenômenos que surgem quando a criança brinca que está sendo conduzido,

veiculado no discurso, na prática da atividade lúdica. A afetividade é o primeiro fenômeno porque na interelação nos momentos dos processos de interação estarem atuando dentro dos processos de socialização estão os processos de integração, os processos de interação – agir entre, entrar, fazer parte, penetrar dentro do grupo as relações afetivas positivas ou não, há que se considerar que nem todo afeto é o afeto adequado até porque existe o desafeto, sobretudo, na ideia do jogo ao se propor um jogo competitivo – a presença de desafeição faz parte da competitividade que o jogo conduz.

Daí a necessidade do preparo do professor, da consciência que o professor tem que a ferramenta lúdica é uma ferramenta importante, mas que precisa ser levada muito a sério desde o momento da seleção da atividade, o seja, o que se quer priorizar com a prática daquela atividade específica, será priorizado o aspecto cognitivo apenas ou o aspecto socializador?

O aspecto afetivo está junto mas qual o valor que se quer atribuir, a ênfase que se quer dar, o peso que quer ser dado, certamente o peso dado será o do bom afeto que é o momento em que aparece a questão da estima, da afeição, da simpatia, da empatia, dos valores até serem visíveis surgem os princípios da autoestima e do autoconceito, porque o autoconceito vai surgir a partir da relação que a criança estabelece com o outro, que é normalmente uma relação histórica, social, cultural, ou seja é como a criança vai dar valor, valorar ou valorizar o que o outro diz dele, como o outro o vê dentro da atividade lúdica.

Nesses aspectos aparece a questão da criatividade na medida em que cada jogo é um desafio e cada desafio a vencer é um aspecto que a criança irá perceber que precisou engendrar outras soluções, precisou inventar a capacidade de invenção dela possibilitou que ela ultrapassasse aquele limite, aquele obstáculo proposto pelo jogo.

E por fim, temos o aspecto motivador, na medida em que a criança atingiu a meta final do jogo proposto, se sentirá motivada ou a continuar o jogo ou a jogar outro jogo, ou, enfim, o aspecto da alegria, o aspecto de estar finalizando uma proposta uma vez que foi feito todo um desenho de “A” até “B”, ou seja, ela atingiu os objetivos propostos e isso propicia um desenvolvimento de aprendizagem mais lúdico, mais alegre, mais prazeroso no desenvolvimento da criança.

INSTRUMENTOS E RECURSOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitas vezes o professor fica muito centrado na questão da utilização dos recursos materiais, mas a brincadeira é uma coisa construída por meio do estímulo do que acontece no contexto do aprendizado é experienciado, vivido, absorvido, ou seja, a criação de uma possibilidade de aprendizagem lúdica.

É necessário que o professor se esquematize, ou seja, é preciso ter objetivos claros na tomada desta ou daquela decisão e a finalidade de suas ações. Nesse sentido, o professor precisa ter a atividade planejada. No entanto, uma situação problema, uma dificuldade na classe a partir da colocação de um aluno, o professor pode transformar essa ação em um momento lúdico.

A função dos jogos e brincadeiras não se limita a sensações e sentimentos vivenciados pela criança, mas são de extrema importância para que a criança estruture seus vínculos sociais, oportunizando a habilidade de sentir-se cidadã, que ultrapassa a experiência individualizada (VYGOTSKY, 2001).

Esse tipo de brincadeira é uma experiência coletiva viva da criança e, neste sentido, é um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais. Ao lançar a criança em novas situações, ao subordiná-la a novas condições, a brincadeira a leva a diversificar infinitamente a coordenação social dos movimentos e lhe ensina flexibilidade, elasticidade e habilidade criadora como nenhum outro campo da educação (VYGOTSKY, 2001, p. 122).

Às vezes, nós adultos temos uma ideia de que a criança não consegue brincar por ela mesma, e diante dessa constatação concluímos que ela precisa de uma mediação adulta para dizer quais são as regras, que este é o jogo e é assim que se deve proceder já que a criança brinca, ou seja, é natural dela o brincar, então se é criado um espaço do brincar não como a hora do brincar, por exemplo, se foi trabalhado um conhecimento matemático, essa atividade para ver se o aluno aprendeu poderia ser a oportunidade de criar um jogo para que a criança possa brincar com seu colega, criar um jogo em que a criança irá socializar o conhecimento de algum tema específico.

Na criatividade, o jogo tem a resolução de problemas que permite uma série de respostas diferentes, é necessário em sala de aula dar a oportunidade para os alunos, dar mais de uma resposta, dar várias respostas, dar respostas inusitadas, essa situação, de certa forma, conduz para um momento mais livre, mais espontâneo, de expressão de dar alegria, humor.

O professor precisa ter essa sensibilidade para o desenvolvimento da pessoa humana vai conseguir em certos momentos perceber que aquele é o momento exato para introduzir uma brincadeira, é o momento que pode ser conduzido com a família. Temos algumas experiências em que os pais vão para a escola para ensinar como é que eles brincavam na infância, para resgatar al-

guns jogos em temos culturais, históricos, no entanto, é de fundamental importância permitirmos que sejam criadas novas formas de brincar.

Nós adultos temos a necessidade de controlarmos mais esse tempo, a brincadeira dirigida é o momento de aprender, as crianças aprendem jogos novos, brincadeiras novas, mas as crianças criam, modificam os jogos que aprendem, apreendem, constroem coisas novas e maneiras novas de vivenciar o jogo com novas regras que são criadas por eles no momento em que se joga ou se brinca.

Atualmente muitas crianças estão brincando sozinhas diante de um computador, a socialização precisa ser resgatada com o advento das novas tecnologias uma vez que a criança que aprende a brincar sozinha com um aparelho, com uma máquina ela deixa de interagir com o ser humano. A Escola e a família precisam estar atentos e flexibilizar esse ambiente de brincadeira.

Estamos vivendo em uma sociedade que está neurotizando os seres humanos em função que as pessoas tem horas específicas para certas coisas, deixando assim, o lazer, o lúdico, as brincadeiras para um segundo plano. Isso reflete na escola e no processo de aprendizagem na vida das crianças na sala de aula.

O lúdico precisa ser contemplado na formação do profissional que irá trabalhar com as crianças na Educação Infantil. A maior parte dos nossos professores realizam isso na prática, ou seja, aquele professor que é mais flexível, demonstra ter mais sensibilidade até por uma questão de personalidade tenha mais facilidade, mas existem outros tipos de professores que não vivenciaram isso, de formação da pessoa não passaram por isso, então, apresentam mais dificuldades para esse tipo de prática pedagógica.

Os cursos deveriam se voltar mais para a estratégia de agrupamento de alunos, para questões mais práticas em termos de agrupamentos em sala de aula, de dinâmicas, de trabalhos diversificados e junto com tudo isso a questão lúdica vem ampliar o processo de aprendizagem dos alunos.

A reforma curricular nos cursos de pedagogia introduziu uma disciplina chamadas Atividades Lúdicas voltadas para as séries iniciais é obrigatória nos Cursos de Pedagogia e não nos Cursos de Licenciatura, o que é um erro e acontece um fenômeno curioso em que os futuros professores se envolvem muito com a disciplina, se entregam na disciplina e a missão da disciplina é cumprida e atinge os objetivos propostos.

No entanto, existe uma desvinculação entre a formação e a prática. Quando o professor chega na prática e na regência da sala de aula lhe é apresentado um currículo engessado, inchado, superlotado em que se prioriza a disciplina e o conteúdo e o espaço para o que se julga secundário – o brincar – passa a deixar de fazer parte do processo de aprendizagem dos alunos.

Os professores são orientados pelos Gestores e Coordenação Pedagógica que precisam priorizar as disciplinas e os conteúdos porque são essas que fazem a grande diferença nas estatísticas, na hora que a comunidade vai cobrar o que os alunos estão aprendendo.

É de extrema importância que a família compreenda que o lúdico, o brincar, o brinquedo são parte do aprendizado, que não está apenas para ocupar um horário que seria vago para o aluno ou que seria um horário para recreação que é outra coisa, recreação é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança.

No entanto, o lúdico se constitui em ferramenta no processo educativo nas séries iniciais, infelizmente na prática é vista com uma dicotomia absurda. Na Escola pública não é necessário ter um arsenal de recursos materiais para que o lúdico possa ocorrer, fica a questão d a criatividade do educador do ponto de vista da confecção do brinquedo por meio da sucata que não é uma proposta que é nova em que o brinquedo é para se jogar e ser manipulado. Portanto, a confecção e a manipulação pela criança é também um objeto lúdico cheio de possibilidades pedagógicas que muitas vezes não se utiliza na regência em sala de aula.

Na Rede Pública se tem as Oficinas Pedagógicas em que o Currículo é voltado para as questões do desenvolvimento, no entanto, o professor não se apossou dessas questões do Currículo na Rede Pública. Existe um vácuo entre o que o Currículo preconiza e aquilo que acontece no contexto escolar, no processo de aprendizagem.

Estamos passando por um momento crítico em que se precisa voltar a olhar para essas questões, não só nas séries iniciais na Educação Infantil, os pais falam que o filho vai à Escola só para brincar, nas séries iniciais já deixa de brincar e quando chega nas séries finais do Ensino aos alunos que brincar tem um determinado horário e no Ensino Médio acabam as brincadeiras, no Ensino é para se preparar para uma Faculdade é lá é dureza. Esse discurso é cruel e não impossibilita o brincar, o lúdico na aprendizagem.

Normalmente na Academia se trabalha com o fato de perceber se o aluno não aprendeu, não houve significado, não houve um processo de construção conjunta desse conhecimento em que a pessoa não cresceu, não ampliou os seus horizontes sobre o mundo, não fez o conhecimento novo, não construiu coisas novas, reproduziu-se modelos antigos da educação, isso precisa ser repensado.

Nesse sentido, esse processo de construção passa da flexibilidade não só de pensamento, mas por uma flexibilidade de ter mais coisas dentro da escola, mas do que vai se aproveitar do espaço que se tem na escola para construção de algo próprio dos alunos, algo novo, algo que se faça parte, de pertença e isso falta tanto na questão do professor, quanto da questão da Escola, da família e da sociedade de ter esse olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma grande angústia dos professores com relação ao agora, ao fazer, o professor sabe que a teoria é de extrema importância, no entanto, a urgência é a prática.

O lúdico contribui de forma significativa no processo de aprendizagem dos alunos, desde o nascimento até a morte nossa existência é permeada por ludicidade. Entretanto, é na infância que esta característica toma vulto e, sabidamente, torna-se o epicentro desenvolvimental humano.

O universo lúdico é uma lacuna que precisa ser ocupado uma vez que a tecnologia, os brinquedos eletrônicos são mais utilizados do que os brinquedos que são construídos de forma conjunta pelos alunos em seu processo de aprendizagem.

O resgate do espírito lúdico, do fazer, da manipulação do brinquedo desenvolve habilidades essenciais no desenvolvimento infantil. Quando o professor tem criatividade, tudo que se joga fora tem uma utilidade e pode ser reaproveitado como desenvolvimento da capacidade lúdica nos alunos em sala de aula de forma prazerosa e alegre.

A criança precisa criar e recriar a imaginação e extrapola deixando um caminho aberto que extrapola o brinquedo em si. É possível aprender brincando quebrando os tabus para os paradigmas que a aquisição do conhecimento proporciona aos alunos.

Coragem e teimosia fazem parte da aventura de ensinar. Hoje existem diversas formas de fazer os alunos aprenderem e estamos imersos em uma onda tecnológica que prioriza o individual em detrimento de um trabalho em grupo. No entanto, ousar é possível e só se chega quem se arrisca a percorrer um caminho que vai determinando e determinado aonde pode se chegar.

O uso de jogo ou de qualquer atividade lúdica só será possível quando pensado e integrado aos processos de ensino e aprendizagem, envolvendo os alunos e a mediação docente. Não é possível comprometer o aprendizado nas práticas pedagógicas.

Ensinar é iluminar caminhos, portanto, o profissional da Educação Infantil precisa ter o perfil necessário e deve ter o prazer de ensinar e aprender com as crianças no seu processo cognitivo em que as descobertas são experienciadas a partir da prática em que o lúdico deve ser uma constante no aprendizado.

A criança que brinca é estimulada a ter saúde física, a ter saúde emocional e a brincadeira é uma ferramenta de incentivo e de estímulo para o desenvolvimento cognitivo. Na medida em que a criança vai crescendo a brincadeira vai sendo deixada de lado e se a criança não vivencia esse processo no seu desenvolvimento infantil ela se tornará um adulto que terá falta desse elemento.

Portanto, a brincadeira forma a criança para a vida adulta. O professor deve buscar a formação integral do ser humano com saúde mental, saúde física, saúde emocional e para isso, o ser humano precisa ser cuidado para que possa se tornar pleno em todas as etapas do seu desenvolvimento que se inicia na infância e perdura durante o existir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos.

São Paulo: Loyola, 1995.

BARBOSA, Silvia. E quando a gente brinca lá fora? Dicotomias nas Tramas do Cotidiano. In: KRAMER, Sonia. (Org.). Retratos de um Desafio: Crianças e Adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

BORBA, Angela Meyer. A Brincadeira como Experiência de Cultura. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). Educação Infantil: Cotidiano e Políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

DALLABONA, Sandra Regina Sueli. & MENDES, Maria Schmitt. O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, Uma Forma de Educar. Curso de Especialização em Psicopedagogia. Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG, Vol. 1, Nº 4, jan.mar.,2004.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Materiais Pedagógicos nas Escolas Infantis.

Educação e Pesquisa. V. 27, Nº 2, 2001.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. A Construção do Real na Criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. A Gênese do Número na Criança. Tradução: Christiano

Monteiro Oiticia. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAJSHOP, Gisela. Brincar na Pré-Escola. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NÓVOA, António. A Educação, a Política e a Administração: Reflexões 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 ARTE E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA RUFINO

RESUMO

A arte e a musicalização são importantes na educação infantil por contribuírem para o desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo das crianças. Por meio da arte, as crianças têm a oportunidade de se expressarem, desenvolverem a criatividade, a imaginação e a percepção visual, tátil e espacial. Além disso, a prática artística também ajuda a desenvolver a coordenação motora fina e a lateralidade. Já a musicalização contribui para a percepção auditiva, rítmica e melódica, além de estimular a memória, a atenção e a concentração. Através da música, as crianças aprendem a trabalhar em grupo, a respeitar as diferenças e a desenvolver a sensibilidade e a expressão corporal. Ambas as práticas podem ser exploradas de forma lúdica e criativa, em atividades que envolvam desenho, pintura, colagem, modelagem, teatro, dança, canto, percussão e instrumentos musicais adaptados para a idade das crianças.

Palavras-chave: Arte; Desenvolvimento Cognitivo; Musicalização.

INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem particular e específica, que se traduz em formas sonoras carregadas de expressão, sentimentos, pensamentos e sensações. Uma das principais formas de expressão humana, e está presente em todas as culturas, nas mais variadas situações rituais de um povo, imprimindo através de sua manifestação a marca deste povo, de seu tempo, de sua história. É, portanto, este aspecto ritual e cultural da manifestação musical que explica a sua importância no contexto educacional, mas o trabalho efetivo e significativo com música na escola tem, historicamente, encontrado certa dificuldade.

Todos ouvem, gostam, apreciam, compartilham, ela traz ao indivíduo sensações de alegria, tristeza, vitória, recordações, saudades, etc.; exteriorizando emoções, conseguindo integrar- se ao íntimo e adquire significações dos modos pelos quais o indivíduo participa da atividade humana.

Como uma prática cultural e humana, a música "passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual a humanidade almeja" (Faria,2001, p. 4). Ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência.

Para conceituar Música, portanto, é necessário compreendê-la como produto histórico e cultural, determinado pelo contexto social de diferentes formas, concepções e visões de mundo. Ciência, Arte, Linguagem, não há um conceito fixo e imutável, uma definição absoluta para o que seja Música, mas uma variedade de interpretações, de acepções, que estão a todo tempo reconstruindo-se, resinificando-se, de tempos em tempos, atribuindo à Música, o que acreditamos ser o seu caráter mais rico, sua infinidade, sua pluralidade, sua variedade, dinâmica, enfim, suas possibilidades ilimitadas.

Justifica-se o tema em questão devido ao fato de que na Educação Infantil, a música é utilizada de forma lúdica e na maioria das atividades, fazendo com que as crianças tenham conhecimento da linguagem musical desde bebês.

É necessário repensar e definir o lugar da música na escola, como produto cultural e histórico ao qual as crianças têm direito ao acesso, valorizar práticas musicais desde a educação infantil.

A música deve ser concebida como uma linguagem que se organizada e fundamentada culturalmente, ela é uma prática social. Deve ser considerada na educação, não como música pela música, mas como instrumento de educação, no qual deve ser relacionado as práticas cotidianas dos alunos, pois a mesma contribui além do processo de ensino aprendizagem, mas também para formação da própria cidadania.

A função da escola em relação à música é oferecer à criança a maior quantidade de oportunidades para que esta possa estabelecer um contato profundo com a música viva e em geral com o mundo dos sons, seja cantando, movimentando-se, executando ritmos com expressões corporais ou instrumentos musicais.

Torna-se imprescindível, portanto, fazer, uma análise reflexiva das práticas pedagógicas, experimentando possibilidades através da música e desenvolvendo uma ação de rede de conhecimentos, articulando teoria/prática, fundamentada no princípio da interdisciplinaridade. Para tanto, é necessário garantir condições de formação aos professores, de recursos e espaços para aplicação da proposta, como também, colocar efetivamente em prática, as leis, documentos, teorias, que há décadas foram elaboradas para uma formação integral e desenvolvimento pleno de nossas crianças.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA DESENVOLVER A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NA SALA DE AULA

A aquisição de competência intercultu-

ral no campo educacional é considerada um desafio para a convivência, sendo, portanto, condição necessária a busca de espaços comuns de interação e comunicação entre os diversos agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Como aponta Vila (2012), o verdadeiro significado intercultural é dado pela lógica da inclusão, e não da integração. A educação inclusiva vem sendo discutida e contextualizada desde a década de 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia (UNESCO, 1990).

Sob esse ponto de vista, a educação inclusiva foi amplamente abordada por Lubet (2009), que destaca os problemas históricos que encontramos na educação musical a partir da inclusão de pessoas com necessidades de apoio educacional na escola. Da mesma forma, Gilboa e Ben-Shetrit (2009) trabalham a educação inclusiva no campo da musicoterapia, com o objetivo de examinar como a musicoterapia em grupo se desenvolve na companhia de crianças.

Numerosos estudos (Bamford, 2006) sustentam que a música possui qualidades que promovem a inclusão social. Com isso se refere a todos os tipos de inclusão ou classe religiosa, racial ou social. Da mesma forma, a obra de Dillon (2007) aborda a música a partir de seu significado na direção da transformação. Por meio de uma metodologia qualitativa, o autor examina experiências musicais na forma como professores, países e alunos encontram significado na educação musical. Com isso, a música torna-se objeto de uma experiência, facilitando a inclusão social, parte da abordagem de pertencimento que possui. Portanto, considera-se fundamental educar pela música a partir da escuta, canto, interpretação, criação (improvisação-composição).

Tendo enfocado as qualidades que a música possui para o desenvolvimento da competência intercultural, observa-se que, por meio do conhecimento de outras culturas, ela se desenvolve.

Segundo Sáez (2004), a competência intercultural refere-se a uma combinação de habilidades específicas gerais que ajudam a formar cada cidadão. Estas capacidades materializam-se na aquisição de atitudes positivas face à diversidade cultural, na promoção de competências de comunicação para uma interação eficaz entre pessoas de diferentes culturas e no desenvolvimento da capacidade de compreensão da própria cultura.

Apesar das dificuldades que a mudança cultural acarreta, é justamente a necessidade que reside na importância de buscar espaços de interação e comunicação entre todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem, a fim de transformar a escola em um local mais inclusivo. Um aspecto necessário para essa mudança, como aponta Sandoval (2011), é tomar consciência do importante papel que os alunos desempenham como agentes de transformação educacional.

Nos últimos anos, a educação musical vinculou o conceito de música popular ao de competência intercultural, talvez por acreditar que o conhecimento de diferentes tipos de música popular de todo o mundo proporcionará educação intercultural.

A gênese do comportamento musical começa antes do nascimento. Isso revela que a participação musical se desenvolve na vida infantil por meio da interação social compartilhada. Este fato destaca o valor da música como ferramenta para aprimorar a competência intercultural por meio da interação musical apropriada.

A música contribui para desenvolvimento dos conceitos de sociedade e cultura, sendo uma ferramenta valiosa para desenvolver a educação intercultural Segundo López de Arenosa (2009, p. 14): “Há cada vez mais vozes na antropologia a respeito do caráter inato da linguagem musical”.

UM BREVE HISTÓRICO A RESPEITO DA MÚSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Para compreendermos o contexto atual do trabalho com a música na Educação Pública no País, é importante lembrar a trajetória das políticas educacionais que, a partir dos anos 90, promoveram grandes mudanças e conquistas para o ensino, no que diz respeito à formação integral do indivíduo, e o papel da educação musical nesse processo.

Em 1996, a Elaboração e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabeleceu os deveres do estado com a Educação no país, assim como determinou o modo organizacional, as metas e as concepções que norteariam a Educação de um modo geral:

Título III da LDB, do direito a educação e do dever de educar, no Art. 4

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade

IX – Padrões mínimos de qualidade de

ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (LDB, 1996)

A LDB, pela primeira vez traz em seu texto a preocupação com a formação integral do educando, e torna-se um marco legal para a nova concepção de educação e para determinações de qualidade a serem garantidas pelo poder público,

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB, 1996)

Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais, trazendo uma proposta para o trabalho musical nas escolas de ensino fundamental, numa perspectiva de formação que dê oportunidades de participação efetiva dos alunos como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores. Nesse sentido, a música é concebida como fundamental na formação de cidadãos e a escola, como lugar de interação, de incentivo à participação em variadas manifestações musicais, proporcionando uma vivência cultural rica e ampla.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 1997, p.77)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem um trabalho neste sentido, considerando a comunicação e expressão em música, que abrange interpretação, improvisação e composição, a apreciação significativa que abrange escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical, e a música como produto cultural e histórico, mas a grande dificuldade está na prática efetiva nas escolas e nas complexidades do cenário educacional.

Dois anos após a publicação da LDB e atendendo às determinações desta lei, o Ministério da Educação pública o Referencial Nacional Curricular para a Educação infantil, referente a creches, entidades equivalentes, pré-escolas e integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares. O objetivo deste referencial era auxiliar o professor, na realização do trabalho pedagógico diário com as crianças pequenas.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. (BRASIL, 1998, p.27)

Nos documentos do RCNEI, a vivência musical pode proporcionar à criança, a integração de experiências que passam pela prática e pela percepção, como por exemplo: aprender, ouvir e cantar uma canção, realizar jogos de mão ou brincar de roda. Dessa maneira por meio do desenvolvimento e da compreensão dessas atividades, as crianças atingem patamares cada vez mais sofisticados de compreensão de mundo, ressignificando-o, apreendendo-o.

As Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas anteriormente pelo conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) em conjunto com várias esferas sociais, também foram imprescindíveis para as conquistas acerca da qualidade e para o fortalecimento das concepções de formação integral dos educandos, abrindo espaço para a valorização significativa do patrimônio cultural e artístico.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Apesar de quase duas décadas de implementação da LDB, e de todos os documentos institucionais relacionados ao currículo da Educação Básica, ainda hoje notamos certa dificuldade no trabalho efetivo com a música na sala de aula. Seja devido à concepção equivocada de atribuir a música na Educação infantil um caráter meramente ritual ou restrito ao uso de instrumentos (bandinhas), ou na omissão por parte das Escolas de Ensino fundamental que privilegiam apenas o conhecimento científico, o ensino das língua portuguesa e matemática, em detrimento da linguagem artística.

A aprovação da Lei nº 11.274/2006, que trata da inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental como tentativa de ampliar a escolarização vêm apenas agravar está problemática, promovendo a retirada do fazer artístico na formação integral da criança e comprometendo seu momento primordial do desenvolvimento que é a educação infantil. No lugar de garantir educação infantil de qualidade ou ao menos garantir nas escolas de ensino fundamental, condições mínimas para a formação de crianças de seis anos, assim como espaços e recursos específicos para a faixa etária e formação adequada para os professores, essa decisão política constituiu-se mera medida administrativa.

O que ocorre, na prática com essa mudança, é a obrigatoriedade do Estado a oferecer acesso ao ensino fundamental para as crianças já aos seis anos, que de certa forma parece ser uma conquista considerando o elevado número de crianças nesta faixa etá-

ria fora da escola por falta de oferta de vagas. Porém, essa medida diminui o tempo de vivência na Educação Infantil antecipando a escolarização das crianças.

A lei nº 11.769, representa um importante marco referencial para a institucionalização e valorização do ensino da música efetivamente. Sancionada em 18 de agosto de 2008, o ano de 2012 seria a data limite para que a música constasse como conteúdo obrigatório na grade curricular de todas as instituições de Educação Básica.

Na prática, o que esta lei pode garantir é um olhar para as necessidades de formação dos educandos no sentido pleno, de acesso e manipulação da arte e do patrimônio cultural, de modo que os princípios estéticos da educação sejam considerados, valorizados e garantidos a todos, desde a Educação Infantil e complementando-se no Ensino Fundamental.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (BRASIL, 1998, p.49)

No que diz respeito à Educação Infantil e ao trabalho realizado com a música nesta modalidade de ensino, é preciso lembrar que as crianças entram em contato com a cultura musical muito cedo, portanto há que se potencializar o acesso à Educação musical nos espaços escolares da infância, e considerar também a importância de continuidade, de integração do ensino musical no contexto das séries iniciais rompendo com os paradigmas que tratam a música como produto pronto em vez de conhecimento a ser construído.

Há que se considerar ainda, a concepção inadequada de educação infantil, como pré-escolarizarão, presente em muitas instituições, restritamente pautadas na alfabetização e nos conhecimentos matemáticos, deixando de lado o lúdico, o brincar, o movimento, o fazer musical e artístico, reproduzindo práticas conteudistas e suprimindo etapas imprescindíveis no processo de aprendizagem. Dessa forma pode-se romper com a visão que culpabilidade somente a modalidade de ensino fundamental pelo desaparecimento do trabalho musical nas escolas, tendo em vista que, muitas escolas de educação infantil antecedem este processo, contrariando a sua própria identidade infantil.

A criança é um ser "brincante" e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela metaforicamente, "transforma-se em sons", num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, "descobre instrumentos", inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. (BRITO, 2003, p. 35)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, propõe uma reflexão sobre estes procedimentos contraditórios, presentes em muitas instituições de educação infantil, numa perspectiva de formação que considera a importância do contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida para o processo de musicalização, o respeito ao modo de perceber, sentir, pensar, em cada fase do desenvolvimento humano e contribuir para que a construção do conhecimento musical se dê de modo significativo, como também : "a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e conceitos." (BRASIL, p. 48)

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvam a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (BRASIL, p. 48)

Nessa perspectiva de ensino, considera-se a Educação Musical, segundo Brito, (2003), "um trabalho pedagógico que se pode realizar em contextos educativos nos quais a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar, refletir".

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA NA SALA DE AULA

Os seres humanos são programados para serem sensíveis aos padrões sonoros, e essa sensibilidade permite que a música promova a comunicação e a imaginação nas crianças. Mesmo antes de os bebês falarem, seu balbucio e sons ajudam a desenvolver as vias neurais necessárias para ouvir e falar. Os bebês que ouvem uma linguagem dirigida e responsiva a eles balbuciam mais e têm vocabulários maiores quando são crianças. Quando ouvem e veem outras pessoas cantando como parte da vida diária, as crianças rapidamente adquirem o hábito, usando o som para explorar novas maneiras de compreender ou descrever o mundo ao seu redor.

É também nesses primeiros anos que as crianças aprendem a expressar e administrar seus sentimentos, bem como a descobrir como ler as expressões e os sentimentos das

outras pessoas, compreendendo como as outras mentes funcionam. Por meio da música, as crianças podem inventar jogos, canções e histórias que as ajudam a controlar seus sentimentos.

Infelizmente, muitos educadores da primeira infância têm pouca preparação ou experiência com a implementação da educação musical em suas salas de aula.

A música pode desempenhar um papel importante na Educação Infantil, desde que seja explorada e planejada de maneira adequada. Diversos fatores influenciam nesse contexto, como a cultura do professor, suas experiências de vida e seu conhecimento de mundo. É importante lembrar que as crianças usam a música de forma espontânea, e que ela pode ser usada para fomentar a interação e a socialização entre elas, além de contribuir para a parte lúdica, memória e criatividade.

A presença da música na educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento da memória e da inteligência, bem como para a inclusão de crianças com deficiência, pois ela não cobra nada da criança, não pressiona e pode ser um recurso relaxante. Além disso, a música pode ajudar no desenvolvimento social e na convivência com as pessoas ao redor.

De acordo com Brito (2003), as cantigas de ninar, canções de roda, parlendas e outros tipos de expressão musical são extremamente importantes na educação infantil, auxiliando na interação da criança com diferentes repertórios musicais. Para que o trabalho com música seja bem-sucedido, é fundamental que o educador respeite o aluno e seus conhecimentos prévios sobre a música, incentivando-os a mostrar o que já sabem e a descobrir mais.

A música é uma ferramenta importante na construção do conhecimento do aluno, pois não faz diferença entre as pessoas, sendo acessível a todos. Ela não é uma atividade mecânica, mas sim planejada e contextualizada, incentivando a criança a improvisar, experimentar e inventar. O professor deve levar a música à sala de aula não apenas com o objetivo de formar músicos, mas também de enriquecer a experiência de vida das crianças, permitindo que elas mergulhem em diferentes culturas e desenvolvam seu intelecto. O foco principal deve ser o presente, o conhecimento e o progresso do aluno como indivíduo, visando caminhos que levem à sua evolução (GODOI, 2003).

Cabe também ao professor sempre manter uma postura perante o aluno no momento de ensinar música, sempre interagindo com eles, agindo de maneira alegre, entusiasmada, mostrando o seu próprio interesse ao aluno, independente de saber cantar bem ou não (FELICIANO, 2012).

A música dentro da educação Infantil serve para motivar o interesse da criança seja em qualquer faixa etária (desde o zero ano de idade até o fim da vida). Dentro da sala de aula quando trabalhada aumenta a sensibilidade das crianças, a capacidade de concentração, desenvolver o raciocínio lógico matemático e a memória, além de ser um forte desencadeador de emoções.

"Quando a música é utilizada desde cedo em ambientes onde se priorizam a educação é certo o estabelecimento de relações, pois as crianças constroem um repertório que permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons". (Brasil, 2002, p. 51).

O ensino da música se estende por todas as áreas da aprendizagem, pois quando a criança está cantando, tocando ou ouvindo uma música está aprendendo muitas coisas como noções do folclore, de ciências, alfabeto, matemática, esquema corporal, aprende uma infinidade de atividades que influenciarão no processo de desenvolvimento da educação.

Qualquer proposta de ensino que considere a diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer a música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros. (BRASIL, 2001, p. 75).

Dentro da educação infantil a música é uma das atividades mais utilizadas pelos professores com o objetivo de ensinar as propostas além de levar à criança a aprendizagem, também servem como objeto de descontração e de divertimento. As crianças passam a interagir com um processo de musicalização crescente, muito diferente do século passado. Trabalhar com a música na educação infantil faz com que as crianças sejam estimuladas a experiência musical.

Loureiro (2003) afirma que pode e deve-se reunir uma grande variedade de fontes sonoras. Podem-se confeccionar objetos sonoros com as crianças, introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, materiais aproveitados do cotidiano etc., com o cuidado de adequar materiais que disponham de boa qualidade sonora e não apresentem nenhum risco à segurança de bebês e crianças".

É preciso que se valorize a escuta musical, é o que aponta o RCNEI. A escuta musical deve estar integrada de maneira intencional às atividades cotidianas dos bebês e das crianças pequenas. É aconselhável a organização de um pequeno repertório que durante algum tempo, deverá ser apresenta-

do para que estabeleçam relações com o que escutam. Tal repertório pode conter obras da música erudita, da música popular, do cancioneiro infantil, da música regional etc. A música, porém, não deve ser funcional como pano de fundo permanente para o desenvolvimento de outras atividades, impedindo que o silêncio seja valorizado.

Na educação infantil o trabalho com música deve ser mais detalhado, acompanhado da ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças. A música deve e pode propiciar o enriquecimento do conhecimento de vários aspectos referentes a diversos conteúdos e a produção musical, ou seja, instrumentos utilizados, gêneros musicais, os profissionais das áreas estudadas.

A música tem o poder de criar e liberar emoções e é assim um poderoso recurso educativo, mas para ser de fato bem utilizada a criança precisa ter o hábito de expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de vida, para que a música seja de fato parte da sua vida. De acordo com (VISCONTI, BIAGIONE, 2002, p. 39) para que isso aconteça:

O trabalho com a música deve ser norteado pela vivência dos elementos - ritmo e som – de forma lúdica, dando oportunidade para que o educando sinta, pense e crie, uma vez que esses elementos possuem todo o material necessário para o desenvolvimento físico, afetivo e mental dos alunos.

A música tem o poder de encorajar, não importa qual forma de atividade, a criança sabe que o progresso consiste em recomeçar sempre e cada vez melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos musicais, assim como as diferentes práticas musicais utilizadas em determinados tempos e lugares, também estão ancorados em crenças, tradições e valores desses tempos e lugares; portanto, eles são sempre relativos. A música tem valor porque constitui um meio de envolvimento social e cultural. É sobretudo uma manifestação do contexto humano em que surge e existe.

A música tem o poder de fortalecer a conexão entre o corpo e o cérebro, trabalhando juntos como uma equipe. Quando as crianças dançam e se movem ao som da música, elas desenvolvem habilidades motoras, enquanto cantar as ajuda a praticar suas vozes. A exposição à música ajuda a criança a aprender os sons dos tons e das palavras, auxiliando em seu processo de desenvolvimento. É importante expor as crianças à música e jogos musicais suficientemente para ajudá-las a desenvolver seu potencial em crescimento musical real, pois a capacidade de desenvolver habilidades musicais é influenciada por fatores positivos e negativos.

Além dos benefícios cognitivos, a presença da música na sala de aula é um espaço ideal para aumentar o senso de identidade e consciência cultural dos alunos. Quando os alunos aprendem sobre música, eles também aprendem sobre língua, cultura e história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMFORD, ANNE. The Wow Factor. Compêndio de Pesquisa Global sobre o Impacto das Artes na Educação, Nova York, Waxmann Munster. 2006.

LUBET, ALEX. "The Inclusion of Music/ the Music of Inclusion", International Journal of Inclusive Education, vol. 13, não. 7, pág. 727-739. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2018.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96, de 20 dez 1996.

_____. Lei Federal 11.796/ 2008, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9.394/1996, de20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 159, p. 1, 19 ago. 2008.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil Resolução. n°002/98.

_____. Parâmetros curriculares nacionais Volume 6: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. Educação musical: Bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2011.

FARIA, Márcia Nunes. A música, fator importante na aprendizagem. Assis Chateaubriand. 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense. CTESOP/CAEDRHS. Paraná, 2001.

FELICIANO, S. Z. A Música na Educação Infantil. Lins São Paulo, 2012.

FERREIRA, Martins. Como usar a música na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001.

ROSA, Nereide S.S. Educação Musical para 1ª e 4ª Série. São Paulo: Ática, 1990

_____. Educação Musical para pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O Ensino de Arte nas Séries Iniciais – Ciclo I. São Paulo: FDE, 2006.

SILVA, W.L. Música na educação básica: desafios e possibilidades de na formação de professores não especializados. REVISTA ELETRÔNICA PRÓ-DOCÊNCIA. UEL, Edição Nº. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012. DISPONÍVEL EM: http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope. Acesso em: 20 jun.2023.

SOUZA, C.E.; JOLY, M.C.L. A importância do ensino musical na educação infantil. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 96 - 110 , jan -jun.

SOUZA, Jucimara (ORGs). Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

STEFANI, Gino. Para entender a música. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

VIEIRA, Jusamara; KLÜSENER, Renita (Orgs.) Projetos na escola: Registros de uma experiência em formação continuada. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo, 1993: Martins Fontes.

A MEDIAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA ARTE COMO EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIENE AMARO VIEIRA

RESUMO:

Esse artigo tem como objetivo investigar a relevância da mediação docente na perspectiva da arte como experiência na educação infantil. A abordagem metodológica refere-se à análise bibliográfica inerente ao tema. Por meio da pesquisa verificou-se que a mediação docente em face às vivências artísticas é uma necessidade educativa na atualidade, no sentido das intensas transformações sociais que demandam o reconhecimento das contribuições da arte para a formação do indivíduo. A análise inicial versa sobre os conceitos relativos à concepção de infância, partindo para as pesquisas sobre o contexto da arte e a educação infantil, seguindo para a análise acerca da mediação docente, finalizando com a análise conclusiva que aponta para a relevância da formação continuada do professor, da necessidade de planejamento e intencionalidade pedagógica e o investimento de políticas públicas visando o acesso à arte e a cultura como um direito de todos. A pesquisa é embasada pelos autores: Fisher (1983), Vygotsky (2003), Oliveira (2004), Barbosa (2009), Dewey (2010) e Oliveira (2016).

São apresentados também os pressupostos legais que norteiam a educação básica brasileira como: Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), RCNEI (1998), DCNEI (2009) e a BNCC (2017).

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Didática; Mediação Docente.

ABSTRACT:

This article aims to investigate the legacy of teacher mediation from the perspective of art as an experience in early childhood education. The methodological approach refers to the bibliographical analysis inherent to the theme. Through the research, it is treated that the teaching mediation in the face of artistic experiences is an educational need today, in the sense of the intense social transformations that demand the recognition of the contributions of art to the formation of the individual. The initial analysis deals with the concepts related to the conception of childhood, starting with research on the context of art and early childhood education, moving on to an analysis of teacher mediation, ending with the conclusive analysis that pointed to the spell of continuing education of the teacher , the need for planning and pedagogical intentionality and the investment of public policies aimed at access to art and culture as a right for all. The research is based on the authors: Fisher (1983), Vygotsky (2003), Oliveira (2004), Barbosa (2009), Dewey (2010) and Oliveira (2016). The legal regulations that guide Brazilian basic education are also presented, such as: Federal Constitution (1988), the Statute of Children and Adolescents (1990), Law of Guidelines and Bases of National Education (1996), RCNEI (1998), DCNEI (2009) and the BNCC (2017).

KEYWORDS: Art; Didactics; Teaching Mediation.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa refere-se ao contexto da arte como experiência na educação infantil, tendo como proposta verificar a perspectiva da mediação docente, sob esse viés observa-se que a arte é uma linguagem de extrema importância na primeira infância, pois possibilita o autoconhecimento, a interação social, a capacidade de reflexão crítica, o desenvolvimento do conhecimento científico entre outras habilidades fundamentais para o desenvolvimento humano.

A situação- problema de referência deste trabalho versa sobre questionamentos acerca de como trabalhar a arte como vivência na educação infantil, tendo o professor como mediador, verificando assim os caminhos possíveis para o seu planejamento didático.

Desta forma, busca-se compreender as relações estabelecidas entre a arte, a criança, e a educação infantil, expressas a partir das vivências nos espaços educativos e a compreensão de como se organiza o fazer docente em relação a elas.

A pesquisa será realizada por meio do levantamento bibliográfico à luz de importantes marcos legais que norteiam a temática como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), RCNEI (1998), DCNEI (2009), BNCC (2017) e os autores Fisher (1983), Vygotsky (2003), Oliveira (2004), Barbosa (2009), Dewey (2010) e Oliveira (2016).

O capítulo inicial versa sobre a concepção de infância, partindo para as pesquisas sobre a arte e a educação infantil, a seguir são apresentados os estudos em relação à mediação docente e por fim será apresentada a análise conclusiva.

A pesquisa justifica-se com a proposta de aprofundarmos os conhecimentos acerca da temática tendo em vista a sua efetiva apli-

cação no contexto escolar.

DESENVOLVIMENTO

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

A Constituição Federal de 1988 trata da educação e dos direitos das crianças, e estabelece no capítulo II, Art. 6, que a educação e a proteção à infância são direitos sociais fundamentais.

O capítulo III, Art. 205 refere-se à educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e o Art. 208, apresenta orientações sobre o dever do Estado de garantir educação infantil, em creches e pré-escolas, às crianças de até cinco anos de idade.

Em face à definição da proposta de proteção integral à criança a Constituição Federal (1988), define que:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...] (BRASIL, 1988)

Em 1990, outro marco legal importante foi estabelecido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90, que legaliza os direitos humanos da criança e do adolescente em todo o território nacional e define a criança, como pessoa com até 12 anos incompletos.

Tais pressupostos legais foram os documentos iniciais no sentido da defesa dos direitos da criança.

Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN – Lei nº 9394/96, com diretrizes para a educação brasileira onde se destacam o dever da União, dos Estados e dos municípios com a garantia da educação.

Ela prevê o direito de todos à educação de qualidade de forma gratuita, em consonância ao disposto na Constituição Federal (1988), e estabelece os parâmetros para o trabalho dos profissionais da educação.

"o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivada mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade". (BRASIL, Lei 9.394, 1996)

Em relação à educação infantil a LDB (1996) em seu artigo 29, define que:

"[...] a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais." (BRASIL, LDB, LEI 9.394/96)

Em continuidade em 1998 é criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) sendo esboçado como um norteador das ações para esta etapa, com orientações acerca dos objetivos, conteúdos, metodologias e práticas indicadas aos profissionais em atuação nessa etapa da educação básica.

"[...] A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico." (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 21).

Em 2009 são implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS), que versam sobre a organização das propostas pedagógicas da educação infantil, ressaltando os princípios éticos, políticos e estéticos que devem propiciar a produção do conhecimento.

E define a criança como:

"[...] sujeito histórico 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, DCNEI, 2009, p. 12).

Mais recentemente em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um importante marco legal para legislação educacional brasileira, que define o conjunto de aprendizagens essenciais para todas as crianças e estudantes ao longo das etapas e modalidades da educação básica nas instituições públicas e privadas de nosso país.

A BNCC (2017) destaca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, sendo eles: conviver com outras crianças e adultos; brincar cotidianamente de diversas formas; participar de forma ativa da gestão da escola e do planejamento das atividades propostas pelo educador; explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, elementos da natureza, ampliando saberes sobre cultura e várias modalidade de artes; expressar-se como sujeito dialógico, criativo e sensível suas necessidades; conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural.

Verifica-se, portanto, que ao longo das últimas décadas houve uma ampliação das discussões acerca da educação para a infância no contexto educacional brasileiro, ocorrendo avanços significativos na concepção de criança como um ser social e sujeito de direitos, entretanto ainda há uma longa jornada para que na prática a legislação seja aplicada, o que demanda grandes esforços coletivos entre o Estado, a família e a sociedade em geral.

A ARTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte é de suma importância para o desenvolvimento humano, nas práticas educativas da educação infantil é possível verificar como ela faz parte do cotidiano das crianças, envolvendo-as em situações didáticas prazerosas que propiciam inúmeros benefícios de forma lúdica e prazerosa.

Segundo Fischer (1983), arte é o meio essencial para que o indivíduo compreenda e se conecte com o todo. Ele destaca que a arte reflete a capacidade ilimitada do homem para a associação e para a circulação de experiências e idéias.

Ainda segundo Fischer (1983, p. 2), "[...] a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente".

Em uma perspectiva mais contemporânea Barbosa (2009), cita que:

Se pretendermos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 2009, p. 5)

A arte no contexto da primeira infância encontra um espaço dinâmico na educação infantil em que as crianças têm a oportunidade através das experiências artísticas de se relacionarem com os pares, desenvolverem seus conhecimentos, explorarem o mundo que as cercam e autoconhecerem-se.

O espaço escolar é permeado por diversas culturas, sendo cada criança um universo particular que traz saberes específicos advindos de sua realidade e vivências, de tal forma a ação pedagógica deve contemplar essas características singulares a fim de que todos sejam assistidos em sua totalidade com o objetivo da formação integral do sujeito.

As práticas pedagógicas voltadas à arte possibilitam a construção de um percurso formativo que contempla a afetividade, o acolhimento da realidade da criança e da sua história como um ser cultural e social.

Destaca-se nesta perspectiva a possibilidade de exercitar o protagonismo infantil, pois as ações são voltadas à construção autônoma do indivíduo respeitando a sua criatividade e a sua capacidade inventiva durante as produções individuais e coletivas.

Durante as experimentações podem ser ofertadas diferentes propostas que envolvam as quatro principais linguagens como: as artes visuais, a música, o teatro e a dança.

As experiências artísticas na educação infantil envolvem as múltiplas linguagens da criança e impactam diretamente na formação do pensamento crítico propiciando o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade que já é inerente à ela.

A arte como experiência educativa na educação infantil demanda a oferta de um ambiente que propicie as vivências permeadas de significados que ofereçam oportunidades de ação.

Uma refeição, um banho, a escuta de uma história, o encontro com um amigo – coisas assim tão simples são experiências com qualidades estéticas e artísticas quando sensibilizam os indivíduos, os conduzindo a se envolverem em atividades mentais e corporais, até alcançarem um desfecho coordenado e significativo (DEWEY, 2010, p. 554).

Para Dewey (2010) a verdadeira aprendizagem acontece no campo das experiências estéticas vividas cotidianamente. Ele acredita que são as experiências estéticas que conduzem as crianças ao refinamento das percepções, dos interesses e propósitos, viabilizando a expressão, além de possibilitarem o domínio de linguagens específicas.

[...] a experiência é tão relevante para o desenvolvimento de formas expressivas quanto o ritmo é essencial para a forma musical. A experiência, portanto, é o ritmo do desenvolvimento de formas expressivas. A afirmação se restringe às experiências dotadas de caráter estético, evidentemente, pois somente elas podem ser caracterizadas como verdadeiramente educativas. É por intermédio da arte que o eu se modifica, não somente por adquirir facilidade e habilidade maiores no trato com materiais novos, mas por incorporar atitudes e interesses que afetam seu modo habitual de ver, ouvir, ou sentir e, consequentemente, seu modo costumeiro de significar as coisas. Tal experiência requer acesso a um amplo capital cultural vivenciado, comunicado e constituído em meio a práticas significativas, possibilitando a formação de temas, assuntos, motivos e conteúdos (DEWEY, 2010, p. 457).

A reflexão sobre a criança é de suma importância no contexto da arte, pois se deve considerar o seu universo, os territórios que ocupam e os seu modo singular de ser e de se relacionar em sociedade para que sejam realizadas práticas pedagógicas condizentes com cada etapa do desenvolvimento humano.

A MEDIAÇÃO DOCENTE

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, as mudanças inerentes ao desenvolvimento humano são intrínsecas às interações que ocorrem nas relações entre o sujeito, a sociedade, a cultura, história de vida e situações de aprendizagem. A interação com outras pes-

soas é fundamental para o desenvolvimento humano e, em particular para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são tipicamente humanas (VIGOTSKY, 2003, p. 35).

Tais funções não são espontâneas, elas surgem no processo de interações sociais.

A mediação é um processo essencial e indispensável para a apropriação da cultura,

Oliveira (2004) a define como "processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação" (OLIVEIRA, 2004, p. 26).

É por meio das interações e da mediação de um adulto que a criança desenvolve os processos de abstração, generalização e controle intencional do comportamento, sendo que a capacidade de abstração ocorre na interação do sujeito com as condições de vida social e nos processos históricos sociais característicos da vida humana.

Assim, todo esse processo ocorre por meio da mediação, pois demanda a presença de um ser humano mais capacitado para o processo de humanização do indivíduo.

Desde o nascimento aprendemos a nos comunicar com os adultos, inicialmente por meio de mecanismos de sobrevivência como o choro, passando para comunicações mais elaboradas como os balbucios até chegarmos à comunicação oral bem desenvolvida.

Nos contatos iniciais, os adultos são os detentores da cultura e a criança não atribui ainda significados, seus instintos são determinados de maneira biológica, sendo atos de respostas diretas aos estímulos.

Através do desenvolvimento inerente ao homem, a relação entre os detentores de cultura e a criança vai sendo ampliada por meio dos processos de apropriação e de transformação, e nesse sentido a criança passa a se apropriar da cultura, incorporando os significados que foram socialmente construídos, sendo um processo do externo para o interno.

A mediação é, portanto, o mecanismo que permite ao indivíduo apropriar-se das diferentes culturas, de modo que os sistemas são nos apresentados de forma simbólica desde o nosso primeiro contato com o mundo.

Através da mediação, inicialmente ocorrida no contexto familiar e posteriormente ocorrida no ingresso ao espaço educativo, que bebês e crianças se apropriam de signos e instrumentos que os permitirão estar inseridos na sociedade por meio do conhecimento produzido historicamente.

Segundo Oliveira (2004),

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. (OLIVEIRA, 2004, p. 33)

Em relação à mediação entre funções psicológicas superiores proposta por Vygotsky (2003), revela a importância da mediação para a transformação das funções tipicamente biológicas para o pensamento humano. Assim, pode-se dizer que "a mediação é a base dos processos psicológicos superiores" (OLIVEIRA, 2011, p. 11).

Desse modo, sobre as funções psicológicas superiores, podemos dizer que "estas habilidades são atividades mentais internas, organizadas em sistemas funcionais, emergindo da atividade prática, desenvolvida na sociedade humana com base no trabalho [...] o desenvolvimento está, pois, alicerçado sobre o plano das interações" (VERONEZI, DAMASCENO & FERNANDES, 2005, p. 540).

O docente em sua dimensão mediadora é o responsável por organizar todo o processo de aprendizagem, a fim de propiciar ferramentas para a construção do conhecimento por parte do estudante.

Nessa perspectiva, verifica-se que o professor não é o detentor do conhecimento, sendo a aprendizagem uma ação conjunta relativa às interações entre os sujeitos e a sua relação com os objetos e tambem com o meio.

Destaca-se, portanto que o professor é o grande articulador do processo de aprendizagem, por meio de sua experiência, sua capacidade de interação com as crianças e estudantes e a intencionalidade de suas práticas.

Na perspectiva do ensino de arte, que é o objeto das discussões da presente pesquisa, verifica-se que esta precisa ser vivenciada como experiência e, portanto, não pode ser ensinada.

Segundo Oliveira (2016), "Os professores que atualmente trabalham nas creches são descobridores da arte, assim como as crianças. Mas mais do que isso, são pesquisadores sobre essa infância que se revela em cada criança de forma peculiar e singular". (OLIVEIRA, 2016, p.33)

Diante ao exposto, verifica-se que a criança é o centro do processo de aprendizagem e de tal modo cabe ao professor atuar frente à mediação das experiências como um facilitador e um pesquisador constante do desenvolvimento da criança durante todo o percurso e para tal faz-se necessário o exercício da escuta, da observação e do registro a fim de planejar e criar experiências pedagógi-

cas pertinentes.

Em conformidade cito Ostetto (2011):

[...] um dos papéis do professor é abrir canais para olhar e escutar de forma sensível, disponibilizando repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos), não apenas para a realização de uma atividade, mas, inclusive, cuidando do visual das salas e dos demais espaços da instituição. (OSTETTO, 2011, p.6)

Assim, é necessário buscar caminhos de incentivo à experimentação para que as crianças possam construir, compor e produzir por meio do contato com diferentes espaços, materiais e interações.

Um exemplo clássico: as crianças nunca haviam trabalhado com tinta, assim, na primeira vez, que bagunça! – exclama o professor. Elas não desenhavam com o pincel, como previsto no planejamento, apenas experimentaram as atintas, sobrepondo camadas e camadas até rasgar o papel ou deixar tudo cinza; ou então, não pintavam o papel oferecido, mas as mesas. As crianças estariam demonstrando, assim, que "não sabiam trabalhar com tintas..." O professor, então, deixa de oferecer oportunidades de contato com esse tipo de material. Ora, como poderão dominar esse código, a pintura com tinta e pincel, se não passarem pela constante experimentação (OSTETTO, 2011, p.7).

Para Ostetto (2011), a experiência artística revela o sentido de liberdade por meio das experimentações e da oportunidade de escolha. Na perspectiva da autora, para o planejamento das ações voltadas à arte é primordial que o professor esteja atento a seleção de materiais, cores, formas, a fim de que sejam ampliados os repertórios e as possibilidades de experiências vivenciadas pelas crianças.

Sobre a intervenção do professor:

"[...] o adulto que "não aguenta" o processo da criança, suas experimentações, seu desordenamento, seus rabiscos... em tudo, o adulto quer colocar ordem – a sua ordem-nomear, enquadrar e, então, acaba por interferir indevidamente na produção das crianças. Acaba por silenciar a voz das crianças, restringindo o seu processo de criação". (OSTETTO, 2011, p. 11)

Nessa perspectiva, verifica-se que ainda nos deparamos com muitos professores que alicerçam as suas práticas em situações que possam controlar as experiências das crianças, reproduzindo ainda as suas próprias vivências individuais tradicionais, ocorridas durante a infância em seu contato com o universo escolar.

Muitas vezes, o percurso do próprio professor foi permeado por situações de repressão, em que sua imaginação e criatividade não foram consideradas, podando assim a sua liberdade criadora e suas potencialidades.

Assim, faz-se necessária uma profunda reflexão por parte do professor acerca de suas práticas para que se permita mudar.

Segundo Ostetto (2011):

O professor precisa alimentar sua expressão e conectar-se com ela, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a criação, a expressão das crianças. A educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens (perdidas, esquecidas, onde estão?), do seu modo de dizer e expressar o mundo. (OSTETTO, 2011, p. 12).

Nesse tocante, revela-se a necessidade do professor refletir sua prática docente e envolver-se com a arte de modo a usufruir de experiências que ampliem a sua visão e possibilite aprofundar-se em experiências educativas.

Ressalta-se também que a qualidade da formação do professor impacta diretamente na qualidade de sua ação, bem como as possibilidades de acesso às manifestações artísticas, de forma que o professor de arte precisa estar em contato constante com tais vivências para ampliar continuamente o seu repertório e em consequência alimentar o repertório de seus alunos.

Em consonância, observa-se que a aprendizagem da criança é intrínseca à influência do professor, o que demanda profundas discussões sob esse prisma que se referem aos aspectos relativos à formação docente, planejamento, recursos, e promoção de políticas públicas voltadas às necessidades das crianças e suas famílias, bem como precisam atender as demandas do professor e da instituição escolar como um todo.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa propiciou a reflexão acerca da relevância da mediação docente na perspectiva das experiências artísticas na educação infantil.

A arte é presente nas instituições educacionais desde a primeira infância, e nas últimas décadas houve uma grande ampliação das discussões acerca da educação de bebês e crianças, sendo que os dispositivos legais que norteiam a educação básica destacam a intencionalidade pedagógica para ações desenvolvidas nesses espaços escolares.

Desta forma, a arte tem um papel preponderante nas práticas pedagógicas, pois é um importante campo de experiências definido na BNCC como "traços, sons, cores e formas", com objetivos de aprendizagem e

habilidades específicas.

Conclui-se, portanto que a primeira infância é um período de grande potencial para a aprendizagem, e que a arte assim como as demais áreas do conhecimento deve ser prevista de acordo com os campos de experiências para que sejam desenvolvidas práticas pertinentes, com metodologias específicas em que sejam alcançados os objetivos de aprendizagem.

Para que isso ocorra, foi possível verificar que são necessários ajustes em diversos âmbitos, evidencia-se a necessidade de investimentos na formação continuada, pois apenas a formação inicial do professor não é suficiente para as demandas atuais.

Outro aspecto importante refere-se aos investimentos das instituições de ensino das redes públicas e privadas, para que além de adequar suas propostas pedagógicas em conformidade as normativas legais, possam garantir também os recursos materiais para viabilizar a ação docente.

Destaco também que por meio da elaboração deste material, foi possível verificar que há uma grande lacuna que impacta diretamente na questão do trabalho com as vivências artísticas no contexto educativo, que se refere à ausência do contato do próprio professor com a arte.

Desta forma, o professor acaba por basear-se em suas próprias experiências com a disciplina de arte durante o período de escolarização, o que reduz as suas possibilidades de criação na atualidade.

Durante um longo período histórico a arte foi vista como uma disciplina aquém do currículo, com metodologias tradicionais de ensino, transmissão de técnicas e reproduções.

Assim, verifica-se a necessidade de desconstrução desta visão das experiências com arte, e para tal o professor precisa atualizar-se frente à temática, buscando participar de vivências culturais e artísticas para também usufrui-las com prazer, a fim de se inspirar e de ampliar a sua capacidade de criação, o que impactará diretamente em sua atuação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA. Ana Mae Tavares Bastos. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

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

BRASIL. Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). de 13 de julho de 1990.

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 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

DEWEY, John. Arte como experiência. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FISCHER, Ernst. A Necessidade da Arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da Pesquisa Científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

OLIVEIRA, M. K de. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, Um processo sócio-histórico. 4ª edição, São Paulo: Editora Scipione, 2004.

OLIVEIRA, C. B. E. de. Pressupostos Conceituais. Psicologia escolar e a relação família-escola no ensino médio: Estudando as concepções desta relação. (p. 9-36). Tese de Mestrado. Universidade de Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Marcia Franco de. Representações sociais e concepções dos professores sobre arte na infância e implicações na educação infantil. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Artes e Educação) – Programa de Pós-Graduação em Artes e Educação da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

OSTETTO, L, E. Educação infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis. Educação Infantil:

princípios e fundamentos. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho.2011.

VERONEZI, R. J. B. DAMASCENO, B. P. FERNANDES, Y. B. Funções Psicológicas Superiores: Origem social e natureza mediada. Revista de Ciências Médicas, Campinas, p. 573-541, Nov./dez. 2005.

VYGOTSKY, L.S. A psicologia e o Mestre. Psicologia Pedagógica. (p. 445-464) 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O USO DO LÚDICO COMO UMA FERRAMENTA PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

LUIZ AUGUSTO TADEU GOMES

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.

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 deixálo 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, percebese 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 confinados 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 oficiais e particulares isoladas:

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência 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, filha 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 influência 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 deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).

Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no

Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008).

Com a chegada da ``escola nova´´ no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1854 (BRASIL, 2008).

As contribuições da ´´escola nova´´ para a educação especial, tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares. O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

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 às 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 diversidade os professores também se beneficiam, 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: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a viver junto (DELORS, 1996 apud CARVALHO, 2011, p.28).

Aperfeiçoamento das escolas cuidando do manejo das inovações. ´´Fazer avançar a prática implica, assim, um equilíbrio cuidadoso entre a salvaguarda do que existe e a mudança´´.

Utilização dos professores nas classes especiais, como professores de métodos e recursos, 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 curriculares, promovendo-se a igualdade de oportunidades para o sucesso educativo.

GESTÃO DOCENTE E INCLUSÃO

Michels (2006), entende que a escola hoje é convocada a ser democrática "para todos", uma escola inclusiva. No entanto, se não levarmos em consideração os aspectos apresentados anteriormente, corremos o risco de fazermos uma análise ingênua sobre seu papel social. Assim sendo, para estudar as escolas e suas organizações, faz-se essencial relacioná-las aos aspectos mais amplos da sociedade como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar.

Levando em conta tais considerações, a autora, parte da concepção que a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, mas não propõe a transformação da própria escola. A escola passa a ser o ´´foco´´ da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso. Seguindo a mesma linha de pensamento outra autora define a gestão inclusiva da seguinte maneira:

Ter uma equipe de professores e funcionários preparados para lidar com situações inusitadas. Por exemplo, um aluno que necessita de ajuda para usar o banheiro ou outro que prefira estar a maior parte do tempo fora da sala de aula (RAMOS, 2006, p. 13).

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

Respeitar as diferenças é também respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

Em casos muito extremos como alta agressividade ou passividade absoluta aconselhar aos pais que busquem ajuda médica. Fazer da observação atenta o seu mais importante instrumento de tomada de decisão (RAMOS, 2006, p. 15).

Para Carvalho (2011), as escolas inclusivas são para todos e devem garantir o acesso de atendimento educacional e sua cidadania. Ela ressalta ainda que as outras modalidades de educação inclusiva não devem ser ignoradas.

A PRÁTICA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA REGULAR COM ALUNOS INCLUSIVOS

O movimento pela universalização do ensino e democratização das práticas escolares visa, dentre outros aspectos a promover e facilitar o acesso à escola de grupos de indivíduos que, pelas mais diversas razões, encontram-se abolidos do seu esforço. Segundo Bueno, esse movimento ganhou vulto nos anos 60 e "[...] fez aflorar, de forma incontestável, os problemas de seletividade escolar, e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional" (BUENO, 2000, p.103).

No Brasil, a discussão em torno da política educacional começa se delinear na década de 80 ganhando força nos anos 90. Nesse contexto, a importância da Declaração Mundial de Educação para Todos, resultando na conferência realizada em Jomtien (Tailândia). Esse documento também faz menção à educação como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Outro movimento expressivo foi a da conferência mundial sobre necessidades Educativas Especiais (1994) (DUEK, 2014).

Para a autora, desafio que enfrentam as escolas integradoras é o desenvolver uma pedagogia centralizada na criança; capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas inclusive aquelas crianças que sofrem de deficiência graves.

Na preocupação com os processos de escolarização de indivíduos que se encontra na denominação de necessidades educacionais especiais, e do aumento das matrículas destes nas escolas regulares, ainda há muitos impasses que dificultam o avanço das escolas em direção a um atendimento educacional mais ajustado. Em relação aos procedimentos de ensinar a aprender as dificuldades são 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 fica 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 colocandoo 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 verificado 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 confirmada 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 insuficiente para se trabalhar com a educação inclusiva.

O objetivo da presente pesquisa era verificar as dificuldades encontradas na formação docente na educação inclusiva bem como os principais motivos da inclusão, a capacitação e qualificação da prática docente e a reflexão 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.

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO DESENVOLVER A HABILIDADE DE COMPREENSÃO DE TEXTO

LUIZA PRATES DE OLIVEIRA

RESUMO

Nesta pesquisa, propomos uma análise minuciosa acerca do papel da leitura no fomento da alfabetização na Educação Infantil. Examina-se a maneira como a prática da leitura influencia positivamente o comportamento leitor e favorece o aprendizado da leitura e escrita em etapas subsequentes do ensino. O objetivo principal é o estudo de referências teóricas relevantes, bem como ressaltar a importância da leitura e narração de histórias no início da formação educacional, como fator crucial para o desenvolvimento integral da criança. Importante ressaltar a relevância deste estudo para a comunidade acadêmica e profissionais de educação que buscam refinar suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: letramento; educação infantil; literatura infantil.

ABSTRACT

In this research, we propose a thorough analysis of the role of reading in promoting literacy in Early Childhood Education. It examines how the practice of reading positively influences reading behavior and favors the learning of reading and writing in subsequent stages of teaching. The main objective is the study of relevant theoretical references, as well as highlighting the importance of reading and storytelling at the beginning of educational training, as a crucial factor for the integral development of the child. It is important to emphasize the relevance of this study for the academic community and education professionals who seek to refine their pedagogical practices.

Keywords: literacy; child education; children's literature

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma das fases mais importantes da vida das crianças, pois é nesse período que se define grande parte de seu futuro. Nesse sentido, a leitura e a contação de histórias têm um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e

emocional dos pequenos. A habilidade de compreender textos é decisiva para o aprendizado ao longo de toda a vida escolar. Diante disso, realizamos uma pesquisa com o objetivo de entender como a leitura pode ser trabalhada de forma eficiente na educação infantil, de modo que as crianças desenvolvam habilidades de compreensão de texto de maneira lúdica e educativa. Nesta pesquisa, compartilharemos os principais achados de nossa pesquisa e algumas sugestões práticas para a aplicação desses conhecimentos em sala de aula. Vamos aqui conhecer mais sobre a leitura na educação infantil!

A linguagem é um dos pilares fundamentais na formação do ser humano. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são expostas a diferentes formas de linguagem, tanto oral quanto escrita. Na Educação Infantil, é importante compreender como ocorre a formação da linguagem e como podemos trabalhar para desenvolver habilidades como leitura e interpretação de textos, baseado em autores como: Coll (1996), Ferreiro (1999), Kramer e Rocha (2011) e Vygotsky (1991)

Versaremos também sobre as principais características do Letramento e Alfabetização na Educação Infantil, da importância da literatura na Educação Infantil apoiado nos seguintes autores: Ferreiro (1985), Lerner (2002), Soares (1998), Vygotsky (1984) e Zilberman (1981), Bettelheim (2002), Costa (2007), Lajolo e Zilberman (1988) e Silva (2006).

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura é essencial na educação infantil, pois é através dela que as crianças desenvolvem habilidades importantes, como a compreensão de texto. O historiador francês Philippe Ariès (1986) relata que era inexistente o sentimento de infância na Antiguidade, O letramento, que é o processo de aprender a ler e escrever, começa na infância e é fundamental para o sucesso escolar das crianças. Para que os pequenos se tornem leitores assíduos, é importante inserir a literatura infantil em seu cotidiano e utilizar estratégias que os ajudem a desenvolver a habilidade de compreensão de texto. Na Idade Média as crianças pequenas não tinham função social antes de trabalharem, sendo alta a taxa de mortalidade infantil. Por volta do século XVII e XVIII, com a queda do sistema feudal e com a ascensão da burguesia, começa a se formar o conceito de família nuclear e consequentemente o de "infância". É fundamental que a literatura infantil esteja presente em todas as etapas da educação infantil, uma vez que a leitura de histórias para crianças ajuda na formação de habilidades linguísticas, além de incentivar o gosto pela leitura. Através das histórias, as crianças são apresentadas a um leque de possibilidades de expressão e aprendem vocabulário novo, figuras de linguagem, sentido de humor e emoções. Para desenvolver a habilidade de compreensão de texto, é preciso que as crianças sejam estimuladas a realizar a leitura ativa e crítica. A leitu-

ra ativa é aquela em que a criança se envolve completamente com o texto, quando ela se coloca no lugar dos personagens, visualiza as cenas e reflete sobre o que está lendo. Já a leitura crítica é aquela que instiga a reflexão e a análise sobre o texto, levando a criança a questionar o que está lendo e buscar mais informações.

Até a década de 1970, a educação infantil no Brasil era restrita a cuidados e recreação, sem foco no desenvolvimento da escrita. Felizmente, houve uma mudança de mentalidade visando a redução do fracasso escolar e a inclusão de crianças em situação de vulnerabilidade. Em meados dos anos 80, Ana Teberosky e Emília Ferreiro, inspiradas pela Epistemologia Genética de Piaget, lançaram "Psicogênese da Língua Escrita", com uma abordagem inovadora sobre a aquisição da linguagem escrita pelas crianças.

No entanto, ainda há muito a ser feito no campo da educação infantil e desenvolvimento infantil em geral. Embora o conceito de "infância" tenha evoluído, é preciso continuar trabalhando por um futuro mais justo e equitativo para todas as crianças. Ainda assim, é importante valorizar o progresso alcançado até agora. Juntos, podemos construir um futuro melhor para as próximas gerações. Segundo Ferreiro (1999, p.29):

"[...] um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera alguém que possui o conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o seu mundo".

Desde os primeiros anos de vida, a criança já manifesta um genuíno interesse pela escrita e começa a desenvolver um conhecimento prévio sobre o assunto. É importante destacar que a alfabetização não é um processo restrito ao ambiente escolar, já que o aprendizado está diretamente relacionado à habilidade de associar conceitos e conectar informações. Por isso, é crucial valorizar a perspectiva do aluno como o principal agente do processo de alfabetização, enquanto o professor assume um papel coadjuvante em sua trajetória educacional. Ao compreender e respeitar essa perspectiva, é possível promover uma educação mais significativa, agradável e repleta de resultados concretos.

A capacidade de escrever não se resume a simplesmente decodificar símbolos e códigos; é um processo complexo que envolve a formulação de hipóteses sobre a escrita. De acordo com Ferreiro (1999), esse processo ocorre em quatro etapas: Pré-silábica, Silábica, Silábico-alfabética e Alfabética. Durante essas etapas, uma criança desenvolve sua compreensão sobre a linguagem escrita, aprendendo a relacionar letras e sons

No entanto, o método de alfabetização tradicional, que começa com o aprendizado da divisão do texto em partes (letras, sílabas, etc.), pode prejudicar o desenvolvimento das crianças. Ferreiro argumenta que o método global, que enfatiza o entendimento do texto em seu sentido social primeiro, deve ser priorizado.

Infelizmente, muitas escolas adotam cartilhas padronizadas que ignoram essas hipóteses. O resultado disso é que os alunos aprendem a decodificar os símbolos, mas sem a habilidade de usá-los para compor textos e entender seu papel na sociedade.

É essencial que as escolas considerem a teoria de Ferreiro e adotem métodos de alfabetização que permitam que as crianças desenvolvam suas habilidades de escrita e compreensão de texto de forma completa e equilibrada.

Ferreiro (1999, p. 175) reforça a magia da leitura, que transmite significados e propósitos através das marcas escritas, dotando-as de poderes especiais. Pesquisas realizadas com crianças em situação de vulnerabilidade apontam que as dificuldades escolares podem estar diretamente relacionadas à falta de contato com textos escritos. Para estimular um aprendizado efetivo, é importante que desde cedo as crianças sejam incentivadas a escrever livremente, sem a pressão de atividades repetitivas e sem o foco na memorização.

O construtivismo, contudo, sofreu algumas distorções em sua aplicação no Brasil. Os conceitos e teorias de Piaget, que deveriam estar intimamente ligados à educação escolar, muitas vezes chegaram às salas de aula com interpretações equivocadas. Termos como "ser ativo", "pensamento concreto", "respeitar o interesse infantil", "autonomia" e "gênese/genético" foram associados a práticas e conceitos inadequados na área da educação.

Segundo Kramer e Rocha (2011), só na década de 90 é que as ideias construtivistas começaram a ser incorporadas de forma mais sólida no pensamento pedagógico das instituições de Educação Infantil. No entanto, mesmo assim, essas ideias foram implementadas de maneira superficial e muitos professores ficaram sem orientação, tendo que buscar soluções por conta própria, muitas vezes mantendo velhos hábitos ou se perdendo em um emaranhado de questões.

Um dos primeiros equívocos nessa jornada foi a prática do "espontaneísmo", que encorajava a criança a aprender sozinha, sem a intervenção de um adulto. Essa postura vai

contra o conceito do "erro construtivo", que pressupõe que os erros são parte do processo de aprendizagem e que oferecem ao professor informações valiosas sobre onde a criança necessita de ajuda.

Ainda que o erro seja parte natural do processo de construção do conhecimento, não deve ser visto como o fim deste processo. É importante que se compreenda que aprender é um caminho com muitas possibilidades, e que a intervenção do professor é essencial para orientar o aluno na busca pelo aprendizado efetivo.

[...]Possivelmente, a partir de um entendimento precário do que venha a ser o chamado 'erro construtivo', é que não raro se ouve indagações do seguinte tipo: "Não se pode mais corrigir o erro da criança?" A questão, com certeza, não está em não poder corrigir, mas no modo como se dará a intervenção do professor para que a criança perceba o seu "erro" e, a partir dessa consciência, progrida no sentido de dominar melhor o seu objeto de conhecimento, seja ele a escrita, a linguagem simbólica da matemática ou qualquer outro conceito. (ROSA, 2009, p.53)

O ambiente alfabetizador adotado pelo construtivismo no início da educação brasileira trouxe importantes questões, como a descontinuidade do uso de cartilhas como método de ensino. No entanto, muitos professores ficaram sem diretrizes precisas a seguir. Para Franco (1997, p.16), qualquer fragmentação ou hierarquização do idioma é reducionista e prejudicial, e o processo de ensino deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, trabalhos em grupo e atividades de pesquisa, reflexão e conhecimento. Neste sentido, a concepção construtivista não é um livro de receitas, mas um conjunto articulado de princípios que permitem diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino (Coll, 1996, p.10)

Contudo, na prática, muitos professores ainda utilizam materiais antiquados ou portadores de escrita, que não refletem necessariamente a realidade dos alunos. Para motivá-los, é necessário conteúdo significativo que os estimule a sentir a necessidade de aprender. É importante também entender como fazer uso dos conhecimentos prévios dos alunos, considerando seus conhecimentos cotidianos como ponto de partida, mas não negligenciando as ideias científicas. É necessário levar o aluno a mudar suas ideias no sentido de aproximá-las das ideias científicas, sem desprezar seus conhecimentos cotidianos.

A psicogênese foi importante na valorização das produções escritas infantis, e os erros passaram a ser entendidos como parte de um processo construtivo. No entanto, houve uma supervalorização da produção escrita em detrimento de outras expressões e até mesmo da leitura. É necessário equilíbrio para que o ensino seja efetivo e as habilidades das crianças sejam desenvolvidas de forma completa. Em suma, a adoção do construtivismo traz importantes desafios para os professores, que devem ser superados com um conjunto articulado de princípios que visam diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhando com conteúdo significativo e leitura, bem como outras expressões.

[...] Foram vistos, por exemplo, desenhos das crianças legendados pela professora, ditado de uma lista de coisas para as crianças escreverem, com a finalidade de avaliar e identificar níveis de apropriação do sistema de escrita. Sob o rótulo de propostas construtivistas, foram sendo classificadas ações pedagógicas das mais espontaneístas às mais diretivistas, porque a transposição de conhecimentos de pesquisas para o ambiente escolar acarretou e te acarretado uma não diferenciação entre metodologia de ensino e processos de aprendizagem. (KRAMER e ROCHA, 2011, p.244)

Na perspectiva interacionista, a língua é moldada pelas atividades dialógicas dos falantes, escritores e leitores, considerando as intenções ideológicas da comunidade sociocultural. É um processo interdependente que caracteriza o desenvolvimento cognitivo e psicológico do indivíduo, que é constituído pelas suas próprias atividades e interações com o outro. O desenvolvimento e a aprendizagem são integrados no processo de constituição do indivíduo, tornando inviável a visão dicotômica entre forma e conteúdo e a aprendizagem sem relação com a realidade e experiência do aluno.

O aluno precisa compreender os conteúdos que aprende, é preciso uma ligação possível entre o que ele já sabe e o que vai aprender para que o conhecimento seja apropriado e organizado. A linguagem é entendida como uma atividade social, intersubjetiva e histórica, que é construída e ampliada nas práticas sociais mediadas pela linguagem. É através dessa mediação que a criança constrói os sentidos sobre a própria linguagem e sobre si mesma. O ensino da linguagem deve começar do ponto em que o aluno já está e ir, gradativamente, ensinando o que ainda não domina.

Embora outras pesquisas tenham trazido contribuições importantes para a área de linguagem, leitura e escrita, a prática pedagógica precisa estar sempre atualizada e acompanhar os avanços teóricos da área. A reelaboração das práticas pedagógicas sem aprofundamento teórico e discussões coletivas tende a se afastar dos conhecimentos originários. Precisamos estar atentos às questões relacionadas à leitura e escrita na educação infantil, especialmente agora que as escolas estão sendo obrigadas a pensar na sua função educativa.

Em resumo, adotar a perspectiva interacionista na educação significa considerar a língua como uma atividade social e histórica e promover uma aprendizagem que leve em conta a realidade e a experiência do aluno. É necessário que os educadores estejam sempre atualizados e atentos aos avanços teóricos e às questões relacionadas à leitura e escrita na educação infantil.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hoje em dia, compreendemos que a Educação Infantil é a primeira fase crucial da Educação Básica. Uma de suas principais abordagens pedagógicas é proporcionar que a criança tenha acesso e se aproprie de conhecimentos e aprendizados de distintas linguagens, renovando suas habilidades e articulando suas descobertas. Em outras palavras, a Educação Infantil é o ponto de partida para um futuro aprendizado inteligente e bem-sucedido.

[...] Educar significa, 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 confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, v.1, p.23)

De acordo com a teoria de Vygotsky (1991), a aprendizagem infantil é impulsionada através da relação com o objeto e o meio ambiente, bem como pela interação entre crianças da mesma idade. Durante essas experiências, a criança formula hipóteses sobre o mundo ao seu redor, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento e maturação biológica. O conhecimento começa a partir do sujeito interno e, em seguida, é aplicado ao ambiente externo, com a apropriação e internalização das relações experimentadas e vivenciadas. Quando se trata da pré-história da linguagem escrita, Vygotsky (1991, p. 133) reafirma a importância da escrita para o desenvolvimento infantil e destaca que seu significado deve ser despertado de maneira intrínseca nas crianças, com a incorporação da escrita a atividades relevantes e necessárias para suas vidas. A aquisição da linguagem escrita também é uma parte crucial do desenvolvimento da linguagem oral, que é fundamental para a educação infantil. A voz dos bebês, crianças e professores cantarolando e lendo histórias contribuem para ampliar a interação social, autonomia e capacidade de expressão das crianças.

De acordo com Vygotsky (1984), a linguagem é um sinal mediador fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A discussão em grupo e a aprendizagem social ajudam a linguagem externa a se transformar em pensamento intrapessoal. Em resumo, a relação entre o homem e o mundo é mediada pela linguagem e sistemas semióticos, tornando a abordagem de Vygotsky uma teoria crucial no desenvolvimento infantil e na educação de qualidade.

Além da função comunicativa mais direta, comunicar algo a alguém, a língua também oferece às crianças experiências onde brincar com as palavras é a função prioritariamente exercida pelo falante. [...] O vasto repertório de tradição oral brasileira são fonte inesgotável de prazer para as crianças e por isso deve ser enfocado no trabalho das instituições educativas. (SÃO PAULO, 2007, p.84).

De acordo com Lemos (1988), as crianças provenientes de meios letrados, que estão expostas à cultura escrita, envolvem-se em situações de letramento de maneira mais engajada e intensa. A participação ativa nestes eventos, desde tenra idade e seja através da leitura de livros pelos adultos, a discussão sobre notícias de jornais ou o acesso a panfletos informativos, é crucial para estabelecer uma relação com a escrita como prática discursiva e objeto. Como prática discursiva, a escrita é capaz de despertar emoções, transportar a criança para mundos imaginários, informar, comunicar, instruir e ajudar em uma grande variedade de situações - é um elemento fundamental nas interações diárias. Como objeto, a escrita apresenta-se com diversas formas de grafia e está presente nos suportes familiares que circulam pelo espaço em que a criança vive. Para elas, a linguagem escrita é uma parte essencial da comunicação verbal cotidiana.

Ao ingressar na educação infantil, muitas atividades de leitura e escrita já fazem parte do dia a dia das crianças. No entanto, nem todas têm igual acesso a essas práticas, e as diferenças começam a se impor logo cedo. O letramento é um processo contínuo que inicia nas primeiras interações das crianças com a cultura letrada e se estende por toda a vida, perpassando as esferas sociais onde os indivíduos circulam e suas necessidades comunicativas. Desde cedo, os pequenos percebem que as marcas impressas são formas de registrar, dizer e simbolizar o que vivem, bem como enunciados que abrem espaços dialógicos para trocas entre sujeitos.

Para que a linguagem escrita se torne uma ferramenta simbólica, capaz de se organizar e se organizar dentro de padrões e convenções, é preciso que haja apropriação por parte do sujeito. Essa assimilação é um processo contínuo, que se amplia progressivamente com a escolarização. Segundo Soares (1998), alfabetização é o processo de ensinar/aprender a ler e escrever, enquanto o letramento se refere à condição daqueles que não apenas sabem ler e escrever, mas também cultivam práticas sociais de escrita. Alfabetização estaria relacionada à compre-

ensão e assimilação do alfabeto e das regras e convenções da escrita, enquanto letramento refere-se às práticas sociais envolvendo a escrita. Ambos são processos inseparáveis, e a alfabetização está inserida no processo de letramento.

Já na educação infantil começa o processo de "letramento" que precede a alfabetização. Não se trata de prontidão, mas de levar o aluno a compreender a importância social da leitura e da escrita. É necessário que os professores estejam cientes de que esse é um processo constante e contínuo, que se estende por toda a trajetória escolar. Afinal, as diferenças e desigualdades começam a se impor logo cedo, e é preciso trabalhar desde cedo para minimizá-las.

A tão famosa 'maturidade para a leitura e escrita' depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita 'esperando que amadureça [...] Sabemos que não basta colocar a criança em contato com o objeto do conhecimento. Ler é um processo que implica o uso constante de análise e síntese, mas para que a leitura seja significativa esse uso tem que ser construído pelo leitor. (FERREIRO, 1985, p. 44)

Na Educação Infantil, não se trata apenas de preparar os pequenos para a alfabetização. É fundamental que eles tenham contato com a linguagem escrita, compreendendo a sua importância no âmbito social e as distinções em relação à comunicação oral. Esse aprendizado não ocorre de maneira espontânea e cabe ao educador mediar e planejar atividades que estimulem a interação das crianças com os livros. Em suma, é uma prática que exige a profissionalização do ensino.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado, pelas crianças. (BRASIL, 1998, p. 117)

É bastante comum avistarmos criancinhas com um livro em mãos, recitando página por página de memória. Observe-se que elas utilizam certas ferramentas linguísticas próprias da língua escrita, evidenciando um grau de letramento existente, apesar da não alfabetização. O contrário também ocorre, em casos de indivíduos alfabetizados, mas com um nível de letramento limitado. É importante destacar que, sem a alfabetização, a capacidade de letramento do indivíduo fica prejudicada. A separação rígida dos conceitos de alfabetização e letramento, portanto, acaba reduzindo ambos os termos

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita. (SOARES, 2004, p.12)

De acordo com Smith (1999), a leitura é uma atividade que envolve a criatividade do aprendiz. Ela é caracterizada por ser objetiva, seletiva, antecipatória e dependente da compreensão. A leitura é objetiva porque é realizada para atender a uma necessidade específica: seja para obter informações, esclarecer dúvidas, estar ciente dos principais eventos sociais e políticos, conhecer o fim de uma novela ou simplesmente localizar um item na seção do supermercado. A seletividade é fundamental, uma vez que as pessoas prestam atenção somente aos aspectos relevantes para alcançar seus objetivos. A leitura é antecipatória, pois é guiada por suas expectativas. A compreensão é a base da leitura e não sua consequência. Isso significa que uma compreensão efetiva pode melhorar a capacidade de prever, reduzir a ambiguidade e eliminar alternativas irrelevantes. Portanto, é preciso incentivar as crianças a fazer previsões, comparar, apreciar e se aventurar, pois elas estão sempre prontas para aprender. Para que a criança aprenda a ler, ela precisa distinguir entre a fala e a escrita. É por isso que adultos devem ler e disponibilizar uma variedade de textos que circulam no dia a dia das crianças, para que elas possam entender seu sentido social de forma progressiva. Nesse contexto, o professor de educação infantil deve ser um mediador, planejando e incentivando o contato com os livros, considerando sempre a faixa etária dos alunos e o espaço e tempo dedicados à leitura.

Como destaca Zilberman (1981, p.28), o professor é responsável por desencadear as múltiplas interpretações que cada obra literária sugere, enfatizando várias interpretações pessoais.

Segundo Smith (1999), é vital que a criança compreenda a discrepância entre fala e escrita, a fim de dominar os rudimentos da leitura. Para tal, é essencial que os adultos proporcionem uma ampla diversidade de textos que reflitam a realidade cotidiana, permitindo que elas apreendam gradualmente seu sentido social. Conforme salienta Zilberman (1981, p. 28), cabe ao professor desencadear múltiplas visões que cada criação literária possa sugerir, enfatizando as diversas interpretações pessoais.

Praticar a leitura diariamente proporcionará ao professor subsídios para uma avaliação do processo educativo e alicerçará o planejamento futuro de atividades. Entretanto, é crucial enfatizar que essa avaliação

deve visar o desenvolvimento da criança e não pode ser utilizada como uma medição ou comparação entre elas. Em concordância, o Referencial Curricular para a Educação Infantil nos alerta sobre essa abordagem profissional. É fundamental que o professor da educação infantil esteja atento à qualidade do material gráfico que será utilizado em sala de aula. Afinal, como as crianças podem antecipar significados a partir de imagens infantis e empobrecidas que não acrescentam nada a seu aprendizado e, muitas vezes, reforçam preconceitos e estereótipos? (SÃO PAULO, 2007, p. 89). Portanto, é crucial que sejam selecionados textos que permitam às crianças terem uma primeira leitura que ultrapasse o intendido central proposto pelo professor. As ilustrações presentes nos livros infantis devem ser usadas para estimular a curiosidade e fomentar o hábito da leitura nos pequenos. Abreu (2010) destaca as considerações fundamentais a respeito das ilustrações nos livros infantis, seu surgimento ocorreu a partir dos contos de fadas de Perrault no ano de 1967. Inicialmente, as imagens tinham como única finalidade ilustrar a história, sem muita intervenção criativa por parte do ilustrador, e ainda não eram devidamente identificados. Hoje, sua principal tarefa é a de complementar o conteúdo do texto, podendo substituir, ampliar, adicionar informações, bem como criar possibilidades infinitas de leitura dedicada ao texto verbal.

O livro infantil com ilustração é um grande aliado da aprendizagem. Pois ele apresenta possibilidades de leitura que transcendem a decodificação do texto escrito. O professor deve compreender que o contato com o livro infantil, com suas histórias, ilustrações, recursos táteis e visuais, permite que a criança vivencie sempre uma nova e importante experiência, proporcionando a elaboração e verbalização também de suas próprias histórias e experiências. (ABREU, 2010, p.333).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrar ao universo da leitura ainda sem a maestria da habilidade em si, a criança da Educação Infantil desenvolve sua capacidade de interpretar sinais gráficos, relacionar imagens e textos, antecipar sentidos, observar a organização textual, além de uma infinidade de combinações possíveis com palavras e letras. Essa experiência, somada às narrativas dramatizadas, desenhos e ilustrações, a leva a se arriscar a escrever de maneira espontânea. É fundamental que essa liberdade em relação à leitura e escrita seja resguardada, sem práticas mecânicas ou desprovidas de sentido. Para tanto, faz-se necessário desenhar propostas que empoderem as crianças como agentes da cultura, capazes de deixar marcas dos acontecimentos, pensamentos e imaginações. Esse despertar para a escrita tem o poder de romper com o mito de que crianças carentes economicamente enfrentam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. A única diferença que pode se apresentar entre elas é a falta de flexibilidade no manuseio dos instrumentos de escrita, bem como a falta de experiências acerca do comportamento leitor. Cabe à instituição escolar assumir a responsabilidade de oferecer suporte para que todos possam se apropriar dos diversos portadores de texto. No processo de desenvolvimento da capacidade leitora e escritora, o professor atua intervindo junto aos conhecimentos prévios da criança, proporcionando-lhe estratégias que viabilizem a compreensão do mundo letrado.

REFERÊNCIAS

ABREU, A.A.B. Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. Vol. 1, nº 7, Ano VII. Marília: FFC/UNESP, 2010.

AGUIAR, V. T. A literatura infantil no compasso da sociedade brasileira. In: ZILLES, U. (Org.). Gratidão de Ser. Porto Alegre: PUCRS, 1994.

ARIÈS, P. História social da infância e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARONE, L. M. C. Apontamentos para a construção do sujeito leitor. Constr. psicopedag. vol.15, n.12, pp. 27-37, 2007.

BERNARDI, F. As Bases da Literatura Brasileira: Histórias, Autores, Textos e Testes. Porto Alegre: Ed. Age, 1999.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 16 ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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, v. 1, 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, v. 2, 1998.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. Literatura: ensino fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca, 204 p. Coleção Explorando o Ensino; v. 20, 2010.

COELHO, N.N. Panorama histórico da literatura infanto/juvenil. 3ª ed. São Paulo; Quiron, 1985.

COLL (org). O construtivismo na sala de aula. 6ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1996

COSTA, M.M. Metodologia do ensino da literatura infantil. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERREIRO, E. Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré- escola? Revista Escola Municipal, SME. São Paulo, ano 18, nº 13, 1985 pág. 44.

FERREIRO E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, A; ALVES, A. C. S; ANDRADE, R. C. Construtivismo uma Ajuda ao Professor; 4ª Edição, 1997.

KRAMER, S. e ROCHA, E.A.C. Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. Literatura infantil brasileira: história e histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LEMOS C.T.G. A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988.

LERNER, D. Ler e escrever na escola - o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Editora Artmed; 2002.

MORTATTI. Leitura Crítica da Literatura Infantil, 1 Itinerários, Araraquara, 17: 179-187 2001.

ROSA, S. S. Construtivismo e mudança. 8 ª ed. São Paulo: Cortez, 2002

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SILVA, M. Poesia infantil contemporânea: dimensão lingüística e imaginário infantil. Imaginário, São Paulo, v. 12, n. 13, 2006

SILVA, A.L Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade: Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM, Marília: v. 2 - n. 2 - jul/dez – 2009.

SMITH, F. Leitura significativa. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. .Pátio, 29, p. 19-22, 2004.

VYGOTSKY, L. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1981.

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MAGDA MORENO BENICIO

RESUMO

Este artigo é de caráter bibliográfico, onde considera a importância da psicomotricidade na educação infantil. Designadamente explica a seriedade do movimento para o desenvolvimento do avanço escolar, de tal maneira auxiliar na metodologia de alfabetização de alunos frequentadores da educação infantil. Tem como objetivo analisar a importância da psicomotricidade na educação infantil, identificando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. Os resultados mostraram que além dos benefícios físicos, cognitivos e socioemocionais, a prática psicomotora na educação infantil proporciona momentos de pRAZER, DIVERSÃO E RELAXAMENTO. As atividades lúdicas e criativas permitem que as crianças se expressem de forma espontânea, liberem suas emoções e desenvolvam uma relação saudável com o próprio corpo. Concluiu-se que a psicomotricidade desempenha um papel significativo na educação infantil, proporcionando um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento integral das crianças

Palavras-Chave: Criança; Desenvolvimento; Psicomotricidade; Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é uma área fundamental no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Ela engloba o estudo das relações entre o corpo, a mente e a ação, buscando compreender e promover o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional dos indivíduos desde a primeira infância. A prática da psicomotricidade na educação infantil oferece inúmeros benefícios para as crianças, permitindo-lhes explorar, experimentar e aprender de forma integrada e significativa.

A inclusão da psicomotricidade como prática pedagógica na educação infantil se justifica pela importância de proporcionar às crianças um ambiente estimulante e adequado para o desenvolvimento de suas habilidades motoras, perceptivas e emocionais. Por meio de atividades psicomotoras, as crianças têm a oportunidade de se expressar, conhecer seu próprio corpo, adquirir autonomia, aprender a lidar com suas emoções e desenvolver habilidades sociais. Além disso, a psicomotricidade contribui para a formação global da criança, favorecendo sua capacidade de aprendizagem e sua adaptação ao ambiente escolar.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da psicomotricidade na educação infantil, identificando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. Serão abordados os objetivos específicos, tais como: compreender os fundamentos teóricos da psicomotricidade, destacar os benefícios da prática psicomotora na educação infantil e explorar as atividades psicomotoras como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Para atingir os objetivos propostos, serão realizadas pesquisas bibliográficas em fontes especializadas, como artigos científicos, livros e teses que abordem a psicomotricidade na educação infantil. Será feita uma revisão crítica da literatura existente, destacando os principais conceitos teóricos, metodologias utilizadas e resultados encontrados.

2 DESENVOLVIMENTO

Fundamentos teóricos da psicomotricidade

A Psicomotricidade é uma área que tem ganhado cada vez mais destaque no campo educacional e terapêutico, pois reconhece a estreita relação entre corpo, mente e ação na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral do indivíduo. Os fundamentos teóricos que embasam a Psicomotricidade são fundamentais para compreendermos sua importância e aplicação (FERNANDES: VEIGA: GUTIERRES, 2022).

Um dos pilares teóricos da Psicomotricidade é a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget. Segundo Piaget, a criança constrói o conhecimento por meio de suas ações no mundo. É através da exploração e manipulação dos objetos, do movimento e da interação com o ambiente que a criança assimila informações e constrói representações mentais. Nesse sentido, a Psicomotricidade valoriza a importância do movimento como meio de aprendizagem e expressão, permitindo que a criança desenvolva suas habilidades motoras, perceptivas e cognitivas de forma integrada (SANTOS; OLIVEIRA, 2022).

Outro fundamento teórico essencial é a teoria psicanalítica de Sigmund Freud. Para Freud, o desenvolvimento infantil está intrinsecamente ligado às pulsões e aos processos inconscientes. A Psicomotricidade, inspirada pela psicanálise, busca compreender as manifestações corporais como expressões das emoções e dos conflitos internos da criança. Através das atividades psicomotoras, as crianças podem explorar suas emoções, experimentar sensações corporais e simbolizar seus conflitos, facilitando o desenvolvimento emocional e promovendo a saúde mental (FREIRE et al., 2021).

Além disso, a teoria de Henri Wallon também contribui para os fundamentos teóricos da Psicomotricidade. Wallon defende que o desenvolvimento humano ocorre de forma integrada, considerando os aspectos motor, cognitivo e afetivo. Para ele, a criança se desenvolve através das interações sociais e das experiências corporais, que são mediadas pelo movimento e pela expressão. A Psicomotricidade se alinha com essa perspectiva ao valorizar a importância das relações sociais na aprendizagem e ao utilizar o movimento como forma de expressão e comunicação (FERNANDES: VEIGA: GUTIERRES, 2022).

Outra abordagem teórica relevante é a teoria do esquema corporal de L. S. Vygotsky. Vygotsky enfatiza a importância do corpo como instrumento de ação no mundo, destacando que o movimento é uma forma primordial de interação com o ambiente. O esquema corporal, conceito central em sua teoria, refere-se à imagem que a pessoa tem de seu próprio corpo e das relações espaciais que estabelece com o meio. A Psicomotricidade utiliza o conceito de esquema corporal para compreender o desenvolvimento motor e a construção da imagem corporal das crianças, promovendo atividades que estimulam a consciência corporal e a coordenação motora (SANTOS; OLIVEIRA, 2022).

Os benefícios da prática psicomotora na educação infantil

A prática psicomotora na educação infantil tem se mostrado extremamente benéfica para o desenvolvimento integral das crianças. Ao promover atividades que envolvem o movimento, a percepção corporal e a expressão emocional, a psicomotricidade proporciona uma série de benefícios essenciais para o crescimento saudável e o aprendizado das crianças nessa fase tão importante da vida (CHULA; SACHINSKI, 2019).

Um dos principais benefícios da prática psicomotora é o estímulo ao desenvolvimento motor das crianças. Através de brincadeiras e jogos que envolvem movimentos amplos e precisos, como correr, saltar, equilibrar-se e manipular objetos, as crianças aprimoram suas habilidades motoras, adquirindo força, coordenação e destreza. Essas habilidades são fundamentais para que as crianças possam explorar o mundo ao seu redor, interagir com o ambiente e realizar tarefas cotidianas de forma autônoma (LIMA; BARROS; SILVA, 2023).

Além disso, Maciel e Barbosa (2021) afirmam que a prática psicomotora na educação infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Durante as atividades psicomotoras, elas são desafiadas a resolver problemas motores, planejar movimentos e tomar decisões. Isso estimula o pensamento lógico, a capacidade de solucionar problemas e a tomada de decisões, habilidades que são transferidas para outras áreas do conhecimento. A psicomotricidade também promove o desenvolvimento da percepção espacial, temporal e corporal, proporcionando uma base sólida para o aprendizado escolar.

Outro benefício importante da prática psicomotora é o desenvolvimento emocional das crianças. Por meio da expressão corporal, as crianças podem canalizar e compreender suas emoções, desenvolvendo a consciência emocional e aprendendo a lidar de forma saudável com seus sentimentos. A prática psicomotora proporciona um espaço seguro e acolhedor para que as crianças possam explorar suas emoções, expressando-se livremente e desenvolvendo habilidades socioemocionais, como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos (SANTOS, 2019).

Além disso, a psicomotricidade na educação infantil contribui para a socialização e o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças. Durante as atividades psicomotoras, as crianças são incentivadas a interagir, cooperar, compartilhar e respeitar as regras e limites estabelecidos. Essas experiências promovem a construção de relações saudáveis com os colegas, desenvolvendo habilidades de comunicação, trabalho em equipe e respeito mútuo (CHULA; SACHINSKI, 2019).

A prática psicomotora na educação infantil também proporciona momentos de prazer, diversão e relaxamento para as crianças. As atividades lúdicas e criativas envolvidas na psicomotricidade permitem que as crianças se expressem de forma espontânea e prazerosa, proporcionando um ambiente favorável ao bem-estar emocional e ao desenvolvimento da criatividade.

Através de jogos, brincadeiras e danças, as crianças são incentivadas a experimentar diferentes movimentos e expressões corporais. Elas podem imitar animais, personagens, explorar diferentes ritmos e melodias, criando um ambiente de liberdade e descoberta. Essas atividades não apenas estimulam a criatividade, mas também promovem o desenvolvimento da expressão verbal e não verbal, permitindo que as crianças se comuniquem e se conectem com os outros de maneira mais ampla.

Além disso, as atividades psicomotoras também contribuem para o relaxamento e o gerenciamento do estresse nas crianças.

Durante a prática, elas podem liberar tensões físicas e emocionais acumuladas, reduzindo a ansiedade e promovendo uma sensação de calma e bem-estar. O ambiente lúdico e acolhedor, combinado com o movimento e a expressão corporal, oferece uma oportunidade de descontração e alívio de tensões, permitindo que as crianças desenvolvam uma relação saudável com seu corpo e emoções.

O professor desempenha um papel essencial ao criar um ambiente propício para o prazer, diversão e relaxamento durante as atividades psicomotoras. Ele deve ser um facilitador, encorajando a participação ativa das crianças, estimulando a criatividade e promovendo a diversidade de experiências. Ao valorizar a espontaneidade e a individualidade de cada criança, o professor incentiva a autoconfiança e a autoexpressão, fortalecendo a relação positiva com o próprio corpo e emoções (SANTOS, 2019).

É importante ressaltar que as atividades psicomotoras na educação infantil devem ser planejadas de forma adequada, levando em consideração a faixa etária e as habilidades motoras das crianças. O professor deve garantir a segurança e adaptar as atividades de acordo com as necessidades individuais, proporcionando um ambiente inclusivo e acessível a todos.

Atividades psicomotoras como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento infantil

As atividades psicomotoras desempenham um papel fundamental como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ao integrar o movimento corporal, a percepção sensorial e as habilidades cognitivas e emocionais, essas atividades proporcionam uma experiência enriquecedora que promove o desenvolvimento integral das crianças (SANTOS; COSTA, 2015).

Uma das formas pelas quais as atividades psicomotoras favorecem a aprendizagem é através do estímulo ao desenvolvimento motor. Ao envolver as crianças em jogos, brincadeiras e desafios motores, elas têm a oportunidade de explorar seu corpo, aprimorar suas habilidades motoras grossas e finas, como correr, pular, pegar objetos, equilibrar-se e manipular diferentes materiais. Essas habilidades motoras são essenciais para o desenvolvimento da coordenação, força muscular, equilíbrio e controle corporal, facilitando não apenas a realização de tarefas cotidianas, mas também o envolvimento ativo nas atividades acadêmicas (BASTOS, 2022).

Além disso, as atividades psicomotoras estimulam o desenvolvimento cognitivo das crianças. Durante essas atividades, as crianças são desafiadas a resolver problemas motores, tomar decisões, planejar movimentos e coordenar diferentes ações. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades como a atenção, concentração, memória, raciocínio lógico e habilidades espaciais-temporais. Essas habilidades cognitivas são transferidas para outras áreas de aprendizagem, permitindo que as crianças enfrentem desafios acadêmicos com maior autonomia e eficácia (RODRIGUES, 2021).

As atividades psicomotoras também têm um impacto significativo no desenvolvimento emocional das crianças. Ao explorar seu corpo e expressar-se por meio do movimento, as crianças têm a oportunidade de lidar com suas emoções, experimentar diferentes sensações corporais e aprender a regular suas reações emocionais. Essas atividades proporcionam um espaço seguro para que as crianças expressem suas emoções, desenvolvendo a consciência emocional e a capacidade de lidar de maneira saudável com suas próprias emoções e as emoções dos outros. Isso promove o bem-estar emocional, a autoestima e a construção de relacionamentos saudáveis (MANTOVANI; TAVARES, 2020).

Além disso, as atividades psicomotoras também desempenham um papel importante no desenvolvimento social das crianças. Ao participar de atividades em grupo, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar, respeitar regras e limites, ouvir e se comunicar com os outros. Essas experiências promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, como a empatia, a assertividade, a negociação e a resolução de conflitos. As atividades psicomotoras proporcionam um contexto de interação e colaboração, onde as crianças aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar a diversidade e a construir relacionamentos saudáveis (REIS, 2017).

O professor e a psicomotricidade

O papel do professor nas atividades psicomotoras na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças. O termo "psicomotricidade" refere-se à integração dos aspectos psicológicos e motores no processo de aprendizagem, e o professor tem a responsabilidade de criar um ambiente propício para o desenvolvimento dessas habilidades.

Em primeiro lugar, o professor deve entender a importância das atividades psicomotoras na educação infantil. Essas atividades ajudam as crianças a desenvolverem habilidades motoras fundamentais, como a coordenação motora grossa e fina, equilíbrio, agilidade e destreza. Além disso, elas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, estimulando a concentração, a atenção, a memória e o raciocínio lógico. As atividades psicomotoras também promovem a interação social e a expressão emocional, permitindo que as crianças aprendam a se relacionar com os outros e expressem seus sentimentos

de forma adequada (PINHEIRO et al., 2021).

Ao planejar e realizar atividades psicomotoras, o professor deve considerar o nível de desenvolvimento de cada criança. É essencial oferecer uma variedade de experiências sensoriais e motoras que sejam desafiadoras, mas ao mesmo tempo adequadas à idade e capacidade de cada criança. O professor pode utilizar jogos, brincadeiras, danças, atividades esportivas, exercícios de coordenação motora, entre outras estratégias, para estimular o desenvolvimento psicomotor das crianças (BERSCH; PISKE, 2020).

Além disso, o professor desempenha o papel de observador atento durante as atividades psicomotoras. Ele deve identificar as necessidades individuais de cada criança, oferecendo suporte e orientação adequados. Ao observar o desempenho motor das crianças, o professor pode identificar possíveis dificuldades ou atrasos no desenvolvimento e, assim, encaminhar para avaliações especializadas, se necessário (LORDANI; BLANCO, 2019).

O professor também deve valorizar e incentivar o processo de aprendizagem das crianças, em vez de se concentrar apenas no resultado final. Ele deve reconhecer os esforços individuais, promover a autoconfiança e a autoestima das crianças, criando um ambiente acolhedor e encorajador. O professor pode utilizar estratégias de feedback positivo, encorajando a persistência, a superação de desafios e o trabalho em equipe (VENÂNCIO et al., 2021).

É importante ressaltar que o papel do professor nas atividades psicomotoras não se limita apenas às atividades realizadas em sala de aula. Ele deve incentivar a prática de atividades físicas fora do ambiente escolar, conscientizando as famílias sobre a importância do desenvolvimento psicomotor na infância e fornecendo orientações para que essas atividades sejam incorporadas no cotidiano das crianças (VIECELI; OLIVEIRA, 2020).

O docente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças, promovendo o equilíbrio entre aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Ao criar um ambiente estimulante, oferecer suporte individualizado e valorizar o processo de aprendizagem, o professor contribui para que as crianças desenvolvam suas potencialidades e adquiram habilidades essenciais para sua vida e aprendizado futuro (PINHEIRO et al., 2021).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade desempenha um papel crucial na educação infantil, pois promove o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Ao integrar os aspectos psicológicos e motores, as atividades psicomotoras fornecem um ambiente rico e estimulante para as crianças explorarem e desenvolverem suas habilidades.

Neste artigo, discutimos o papel fundamental do professor nas atividades psicomotoras na educação infantil. O professor desempenha o papel de facilitador, planejando e conduzindo atividades adequadas ao nível de desenvolvimento de cada criança. Além disso, ele atua como observador atento, identificando necessidades individuais e oferecendo suporte adequado. O professor também desempenha um papel importante ao valorizar o processo de aprendizagem, promover a autoconfiança e incentivar a expressão criativa das crianças.

Além dos benefícios físicos, cognitivos e socioemocionais, a prática psicomotora na educação infantil proporciona momentos de prazer, diversão e relaxamento. As atividades lúdicas e criativas permitem que as crianças se expressem de forma espontânea, liberem suas emoções e desenvolvam uma relação saudável com o próprio corpo. O ambiente acolhedor e estimulante criado pelo professor contribui para o bem-estar emocional das crianças, ajudando-as a desenvolverem sua criatividade e a lidar com o estresse de forma positiva.

É importante ressaltar que a psicomotricidade na educação infantil deve ser praticada de forma adequada, levando em consideração a individualidade de cada criança. O professor deve adaptar as atividades, garantindo a segurança e a inclusão de todos os alunos. Além disso, é fundamental conscientizar as famílias sobre a importância da psicomotricidade e incentivar a prática de atividades físicas fora do ambiente escolar.

Em conclusão, a psicomotricidade desempenha um papel significativo na educação infantil, proporcionando um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento integral das crianças. O papel do professor é essencial ao planejar e conduzir atividades psicomotoras, promovendo o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Ao valorizar o processo de aprendizagem, incentivar a expressão criativa e proporcionar momentos de prazer e relaxamento, o professor contribui para o bem-estar e o crescimento saudável das crianças. Ao investir na psicomotricidade na educação infantil, estamos fornecendo às crianças as bases sólidas para seu desenvolvimento futuro e sucesso na vida.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Neire de Oliveira Tobias de. Psicomotricidade na Educação Infantil. Ciências Humanas:Educacao:Ensino-Aprendizagem. Instituto Federal Goiano, Goiás - 2022.

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; PISKE, Eliane Lima. Psicomotricidade relacional: estratégia de intervenção pedagógica na educação. Itinerarius Reflectionis, v. 16, n. 3, p. 01-18, 2020.

CHULA, Edna Augustiniak; SACHINSKI, Ivanildo. A Importância da Psicomotricidade na Educação Infantil: Abordagem Teórica. IN: ENCIPES XV Encontro Científico Pedagógico e XII Simpósio da Educação-UNESPAR, p. 23-32, 2019.

FERNANDES, Jorge; VEIGA, Guida; GUTIERRES FILHO, Paulo. Psicomotricidade E Paradigma Da Complexidade. Psicologia e Saúde em debate, v. 8, n. 1, p. 363-377, 2022.

FREIRE, Cleuza da Silva et al. A psicomotricidade na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 10, p. 2788-2797, 2021.

LIMA, Graziela Vitória Souza de; BARROS, Sthefany Maria da Silva; SILVA, Ariedja de Carvalho, A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil: Movimento, cognição e afetividade. Educação Ambiental (Brasil), v. 4, n. 1, 2023.

LORDANI, Silvia Fernanda; BLANCO, Marília Bazan. Uma revisão sistemática sobre a psicomotricidade e as dificuldades de aprendizagem. Ensino & Pesquisa. Paraná. Open Journal Systems, 2019.

MACIEL, Brendally Maria Ribeiro de Lima; BARBOSA, Erondina Leal. A importância da psicomotricidade na educação infantil e suas contribuições. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, Minas Gerais, 2021.

MANTOVANI, Laura Henrique; TAVARES, Luciane Madeira Motta. A psicomotricidade na educação infantil. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas-, 2020.

PINHEIRO, Cássia Bastos; MELLO, Ana Maria Garcia de; ABED, Anita Lillian Zuppo. Psicopedagogia e psicomotricidade: contribuições ao professor alfabetizador. Construção psicopedagógica, v. 30, n. 31, p. 54-68, 2021.

REIS, Amanda Nicaeli Alves. Abordando a psicomotricidade na educação infantil. Repositório Institucional - FUCAMP - São Paulo - 2017.

RODRIGUES, Karin Débora. Psicomotricidade na educação. Práticas educativas, memórias e oralidades-Rev. Pemo, v. 3, n. 3, 2021.

ROSSI, Francieli Santos. Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. Revista Vozes dos Vales da UFVJM, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2012.

SANTOS, Alessandra; COSTA, G. M. T. A psicomotricidade na educação infantil: um enfoque psicopedagógico. Getúlio Vargas: Revista R.E.I., Vol. 10 – Nº 22 – 2015.

SANTOS, Leonardo Sucupira Marra Ribeiro dos. Análise da importância da psicomotricidade na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2019.

SANTOS, Maria das Vitórias Silva; DE OLIVEIRA, Liliane Silva Câmara. As implicações da psicomotricidade na Educação Infantil. Revista Faculdade Famen| Reffen| ISSN 2675-0589, v. 3, n. 1, p. 130-141, 2022.

VENÂNCIO, Patrícia Espíndola Mota et al. Conhecimento de professores sobre psicomotricidade. International Journal of Development Research, v. 11, n. 03, p. 45279-45283, 2021.

VIECELI, Geraldo; OLIVEIRA, Gabrielly. A. A contribuição da psicomotricidade e da ludicidade para o desenvolvimento corporal das crianças da educação básica. Anuario pesquisa e extensão Unoesc Videira, v. 5, p. e27126-e27126, 2020.

USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DO INGLÊS
PROFESSORA DE INGLÊS

MÁRCIA CRISTINA LOPES CAMPOS DA SILVA

RESUMO:

O uso da tecnologia no ensino do inglês é cada vez mais comum nas salas de aula. Ela oferece ferramentas e recursos interativos para alunos e professores, permitindo a prática personalizada de leitura, escrita, audição e fala. Alguns aplicativos fornecem exercícios adaptativos e feedback imediato, facilitando o aprendizado eficiente. Além disso, a tecnologia proporciona acesso a vídeos, podcasts, jogos e atividades interativas, enriquecendo o processo de aprendizagem do inglês. Esses recursos auxiliam na compreensão oral, pronúncia correta, vocabulário e gramática, promovendo uma experiência de aprendizado mais envolvente e efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia; escola; inglês; comunicação; alunos.

ABSTRACT: The use of technology in English teaching is becoming increasingly common in classrooms. It provides interactive tools and resources for students and teachers, allowing personalized practice of reading, writing, listening, and speaking. Some applications offer adaptive exercises and immediate feedback, facilitating efficient learning. Additionally, technology provides access to videos, podcasts, games, and interactive activities, enriching the English learning process. These resources assist in oral comprehension, correct pronunciation, vocabulary, and grammar, promoting a more engaging and effective learning experience.

KEY-WORDS: Technology, school, English, communication, and students.

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço da tecnologia, novas possibilidades de ensino e aprendizagem surgiram em diversas áreas, incluindo a educação. No ensino do inglês, em particular, a tecnologia tem sido cada vez mais utilizada como uma ferramenta para aprimorar o aprendizado dos alunos. Desde aplicativos de celular até softwares de reconhecimento de voz, há uma variedade de recursos tecnológicos disponíveis para auxiliar no ensino do idioma. De acordo com Warschauer (2000) "O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras oferece um potencial significativo para melhorar a aprendizagem, promovendo a prática autônoma, a interação em língua estrangeira e a exposição a uma variedade de recursos multimídia". Aqui, exploraremos como a tecnologia pode ser aplicada no ensino do inglês e quais são os benefícios e desafios que surgem ao utilizar esses recursos em sala de aula.

2. DESENVOLVIMENTO

Existem muitos benefícios do uso da tecnologia no ensino do inglês. O aluno passa a ter acesso a recursos ilimitados. Com a tecnologia, vem o acesso a uma ampla gama de recursos para aprender inglês, incluindo aplicativos de aprendizagem de idiomas, jogos educativos, vídeos e materiais de áudio. Isso significa que os alunos podem acessar recursos de alta qualidade de qualquer lugar, a qualquer momento, tornando o aprendizado mais flexível. Uma outra forma é a aprendizagem personalizada. A tecnologia permite que os professores personalizem o aprendizado de inglês para cada aluno. Com programas de software adaptativos, os alunos podem aprender no seu próprio ritmo e nível, com base nas suas necessidades e habilidades individuais. Isso ajuda a garantir que cada aluno esteja recebendo o tipo certo de instrução de inglês para seu nível de proficiência. Àfinal, em uma sala de aula, há diversos tipos de experiências prévias e formas de aprender. Com a tecnologia, os alunos se identificam e se engajam mais, pois o ensino atinge o nível em que eles se encontram. A prática da fala é uma das áreas mais difíceis de se ensinar em sala de aula. No entanto, a tecnologia oferece ferramentas para ajudar os alunos a praticar a fala de inglês com mais frequência e eficácia. Dessa forma, é possível que o aluno consiga se comunicar de um jeito natural, pois através da música, séries, filmes e vídeos em alta, ele pode passar a reproduzir sem grande esforço e sem se desinteressar. A fala é uma das últimas etapas que o aluno passa ao adquirir o conhecimento de uma língua, o que é algo realmente desafiador e que está ligado a autoestima e as emoções. Por essa razão, quanto mais natural for esse processo, mais rápido o estudante conseguirá atingir esse objetivo.

Ao se tratar do engajamento, a tecnologia pode ajudar a tornar o aprendizado de inglês mais interessante e envolvente para os alunos. Jogos educativos, vídeos e recursos interativos ajudam a manter eles motivados e engajados no processo de aprendizagem. Isso facilita a entrada do aluno para o mundo digital e as habilidades em tecnologia são cada vez mais necessárias para a carreira profissional. Ao utilizar a tecnologia no ensino do inglês, os estudantes estão se preparando para o mundo digital de hoje e ganhando habilidades que serão valiosas em sua vida profissional futura.

Esses são apenas alguns dos benefícios do uso da tecnologia no ensino do inglês.

No entanto, como acontece com qualquer ferramenta, a tecnologia também apresenta desafios e limitações que precisam ser considerados. Por exemplo, a dependência excessiva da tecnologia, que é um dos principais desafios de seu uso. Se os professores e os alunos dependem demais, isso pode prejudicar a capacidade de aprender e ensinar habilidades importantes, como a comunicação interpessoal e a resolução de problemas.

Outro desafio são as barreiras de acesso. Os recursos podem ajudar a tornar o aprendizado de inglês mais acessível para muitos alunos, mas ainda há barreiras para aqueles que não têm acesso. Isso pode criar disparidades de aprendizado entre alunos de diferentes níveis socioeconômicos. Isso também se aplica a determinadas escolas, que não têm os recursos necessários como Wifi, computadores, tablets entre outros aparelhos que podiam facilitar muito o ensino e a aprendizagem. Mas para as escolas que têm, há a questão do risco de falhas técnicas, como falhas de rede ou problemas de software, que podem interromper o processo de ensino e aprendizagem. Isso pode ser particularmente problemático quando se depende da tecnologia como o principal meio de ensino.

Continuando com os desafios, um muito comum nos dias atuais é a menor interação face a face, o que pode afetar negativamente a qualidade da educação. A comunicação interpessoal é uma habilidade importante que deve ser desenvolvida em conjunto com a aquisição do inglês. A comunicação se dá através de dois ou mais indivíduos, então não seria possível conseguir sem essa interação.

Em vista principalmente das escolas públicas, mas também das particulares, um dos desafios enfrentados é o custo. O uso da tecnologia pode ser caro, com muitos programas e equipamentos que precisam ser comprados e atualizados regularmente. Isso pode ser um desafio para escolas e alunos com recursos limitados.

Embora a tecnologia possa ser uma ferramenta útil para o ensino do inglês, é importante considerar os desafios e limitações que podem afetar a qualidade da educação. Os professores devem equilibrar o uso da tecnologia com outras formas de ensino e garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à aprendizagem. Há tecnologias com custos menores e de fácil acesso como projetor com um computador para a sala toda ao invés de aparelhos individuais.

Citados os benefícios e desafios, é importante abordar a respeito do uso da internet no ensino das quatro habilidades do inglês.

Ouvir: Hoje há várias oportunidades para melhorar a habilidade de ouvir em inglês. Com a ajuda de fones de ouvido, os alunos podem ouvir arquivos de áudio com exercícios de compreensão oral. Também é possível usar aplicativos de aprendizagem de idiomas que oferecem exercícios de escuta e fala para ajudar a melhorar a pronúncia e a compreensão. Músicas estrangeiras são muito presentes na cultura brasileira, o que pode ser trabalhado em sala.

O professor pode usar as letras das músicas para retirar trechos sobre assuntos que esteja tratando no momento, por exemplo, usar alguma que tenha o tema gramatical que está sendo abordado no momento em sala de aula. As músicas também podem ser usadas para todas as idades e são mais fáceis de serem aprendidas e gravadas. É um recurso que não deve ser ignorado.

Uma outra forma para treinar o áudio, se possível dentro dos recursos da escola, é usar trechos de séries e filmes, junto com atividades interativas, para treinar o ouvido para entender a fala de pessoas nativas, em sua velocidade normal. Isso pode ser gradativo, e é aí que entra o papel do professor de pesquisar e escolher as melhores opções para os alunos e seus níveis.

Hoje em dia existem recursos tecnológicos como aplicativos de fala e escuta em inglês, como o duolingo, entre outros, que trazem exercícios onde é possível analisar se o aluno entendeu bem uma frase e se é capaz de replicá-la. Um outro recurso gratuito, além de muito confiável e eficaz, é o dicionário on-line, em que é possível ouvir a pronúncia da palavra que se deseja aprender.

Dependendo dos recursos que o professor e o aluno tiverem, é possível também que ele use essa habilidade da compreensão auditiva para enviar atividades de casa para que o aluno realize, colocando ainda mais o inglês em sua rotina e incentivando a usar na vida e não apenas na escola.

Habilidade da fala: A tecnologia pode ajudar a melhorar a fala dos alunos no idioma. Softwares de reconhecimento de voz podem avaliar a pronúncia e oferecer feedback em tempo real, permitindo que eles pratiquem de uma forma mais assertiva. Além disso, há aplicativos de conversação virtual que permitem que os alunos pratiquem a fala com outras pessoas ao redor do mundo, ajudando a desenvolver habilidades de conversação e comunicação. O professor pode garimpar os melhores aplicativos e sites e trazer para a sala de aula e fazer com que pratiquem entre si.

Falar é uma parte muito desafiadora como já mencionado anteriormente. Por essa razão, o estudante precisa deter uma boa quantidade de vocabulários, estruturas gramaticais, uma compreensão ainda que básica, para iniciar uma conversa e manter esse diálogo por alguns minutos. É recomendável que o professor mostre ao aluno ainda na primeira aula que já é possível falar algumas palavras soltas ou frases de apresen-

tação e cumprimento. Isso vai atingir o lado da confiança pois, ao se dar conta de que é possível falar, a vergonha de se comunicar em inglês vai sumindo a cada dia. Há aplicativos em que se pode praticar a fala e a própria tecnologia entende e avalia o que está sendo falado. Essa é também uma forma de avaliação contínua do progresso do aluno e este pode ver seus resultados constantemente.

Na sala de aula também é possível usar outros recursos repetição de frases de algum vídeo ou áudio de determinado material didático. A leitura também é indicada para destravar a habilidade da fala e isso pode ser feito por meio de livros, mas também de e-books e audiobooks que já vem com a pronúncia correta.

Leitura: A tecnologia oferece muitos recursos para melhorar a habilidade de leitura. Os alunos podem usar aplicativos que fornecem material em inglês em vários níveis de dificuldade, permitindo que eles leiam textos que se adequam ao seu nível de proficiência. Também é possível usar softwares de reconhecimento de texto para ajudar na pronúncia e na compreensão de palavras desconhecidas.

O professor pode trazer fotos da internet como placas, direções, nomes de lugares, entre muitas outras opções e com isso, incentivar a leitura não apenas em formato de texto ou livro, mas também de uma forma que o aluno já perceba sua utilidade na sua rotina.

Uma outra forma é a leitura em dispositivos eletrônicos, como tablets e e-readers, pode ajudar a melhorar a habilidade de leitura em inglês. A tecnologia permite que os alunos aumentem o tamanho da fonte, destaquem e anotem partes importantes do texto e usem dicionários online para ajudar na compreensão de palavras desconhecidas.

Os jogos de leitura online também podem ajudar a desenvolver a habilidade de leitura de forma lúdica e divertida. Esses jogos geralmente envolvem a leitura de textos curtos, seguida de perguntas e desafios que testam a compreensão do aluno.

Escrever: A tecnologia pode ser usada para melhorar a habilidade de escrita em inglês. Os alunos podem usar aplicativos de escrita que fornecem modelos para diferentes tipos de texto, como e-mails, relatórios e ensaios. Esses aplicativos também podem ajudar a corrigir erros gramaticais e ortográficos, além de oferecer sugestões para melhorar a estrutura e a organização do texto.

A habilidade de escrita é uma das habilidades mais importantes para os alunos, pois ajuda a desenvolver a capacidade de comunicação escrita em um mundo cada vez mais globalizado. Os processadores de texto, como o Microsoft Word, podem ajudar os alunos a escrever textos com mais facilidade e eficácia. Esses programas oferecem uma ampla gama de ferramentas, como correção ortográfica e gramatical, sugestões de sinônimos, verificação de estilo e formatação automática. Além disso, é possível mudar a língua em que se está escrevendo para a correção dos erros. Outro recurso muito importante é o Drive, em que é possível ter as mesmas correções do Word, mas também o recurso tecnológico de salvar o documento e compartilhar com colegas e professores em tempo real.

Também existem muitas ferramentas de revisão de texto disponíveis online, como o "Grammarly", que podem ajudar a melhorar a precisão e a clareza de sua escrita. Essas ferramentas podem verificar erros de gramática, ortografia e pontuação, além de fornecer sugestões para melhorar a estrutura e a organização do texto. Os blogs e fóruns online podem ser também uma maneira útil de ajudar os alunos a praticar a escrita em inglês em um ambiente mais informal. Os alunos podem escrever posts sobre tópicos de seu interesse e receber feedback de outros usuários, ajudando a melhorar sua habilidade de escrita e seu conhecimento na língua inglesa.

Outro aplicativo que pode ser usado em sala de aula e em casa, são os aplicativos disponíveis para ajudar os alunos a praticar a escrita criativa em inglês. Esses aplicativos geralmente incluem recursos modelos de histórias e dicas, ajudando os alunos a desenvolver sua criatividade e habilidade.

Em geral, a tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar os alunos a aprimorar suas habilidades em inglês. Segundo Kessler (2018) "o ensino do inglês, abordando diferentes estratégias e práticas de integração tecnológica que podem beneficiar o ensino de línguas estrangeiras".

Com a ampla variedade de recursos disponíveis, os professores podem personalizar o aprendizado para cada aluno e fornecer uma experiência de ensino mais interativa e envolvente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecem orientações para o ensino do inglês como língua estrangeira nas escolas brasileiras. Algumas passagens dos PCN que abordam o uso da tecnologia no ensino das quatro habilidades do inglês são as seguintes:

Em relação a habilidade da leitura, o PCN trata:

"Os textos autênticos e contemporâneos podem ser encontrados em diferentes mídias, como jornais e revistas eletrônicas, websites, e-mails, mensagens instantâneas, legendas de filmes, entre outros, que possibilitam o desenvolvimento de habilidades de leitura mais próximas da realidade dos alunos." BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Cur-

riculares Nacionais: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEB, 1998.

Se aproximar da realidade do aluno como está citado no PCN, é uma forma muito eficaz de fazer com que o mesmo aprenda mais rapidamente e melhor. Levar em conta seu meio e seu conhecimento prévio, ajuda a contextualizar e inserir o conhecimento de forma mais natural e leve em seu cotidiano.

Se tratando da habilidade da fala, o PCN expressa:

"As tecnologias digitais permitem o acesso a recursos como vídeos e áudios autênticos, que podem ser usados em atividades de compreensão e produção oral. O uso de ferramentas como gravadores de voz, podcasts e softwares de gravação de vídeo pode ser útil para a prática e aperfeiçoamento da habilidade de fala."BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEB, 1998.

Não é necessário ter muitos recursos tecnológicos para conseguir ter acesso a podcasts, vídeos e softwares de gravação. Essas ações são possíveis pelo celular, mesmo no formato de Android ou IOS. Com a forma mais simples e acessível financeiramente, é possível possuir um aparelho que dá todos esses acessos.

Além do acesso individual, é possível e é a forma mais fácil de compartilhar isso no ambiente escolar. Mesmo que a escola tenha poucos recursos, essa é uma das formas mais baratas de se obter acesso a internet. Além disso, é possível fazer o download e trazer para a sala de aula na forma gravada.

Quanto a habilidade da audição, o PCN cita:

"A utilização de recursos tecnológicos como vídeos, programas de TV, áudios autênticos e jogos educativos podem contribuir para o desenvolvimento da habilidade de audição. Esses recursos permitem a exposição a diferentes sotaques, ritmos e entonações, que enriquecem o processo de aprendizagem e tornam o aprendizado mais lúdico e prazeroso para os alunos."BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira. Brasília:

MEC/SEB, 1998.

Nesse trecho é possível perceber que o PCN ressalta a existência e importância de conhecer os diferentes sotaques, ritmos e entonações. Isso também retrata diretamente o contato e respeito com novas culturas, diferentes da que os alunos estão acostumados. Não se trata apenas da aquisição e treino da nova habilidade, mas sim do conhecimento de mundo que aprender inglês traz consigo.

Quanto a habilidade da escrita, segue o PCN:

"O uso de recursos tecnológicos pode contribuir para a prática da escrita, por meio da criação de textos em blogs, fóruns, wikis e ambientes virtuais de aprendizagem. Esses recursos podem fornecer suporte ao aluno, seja por meio de recursos de correção, dicionários eletrônicos, entre outros."BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEB, 1998.

Os recursos para a escrita citados no PCN, remetem a algo que hoje serve não apenas como forma de estudo mas também, como linha profissional para quem quiser dar seguimento ao que aprendeu. Além de ler as informações com os blogs, por exemplo, é possível se informar de novidades no exterior, como bolsas de estudo e oportunidades de emprego on-line. Trabalhar e estudar com internet já é uma realidade e aprender a usar esses recursos pode fazer uma diferença muito grande na vida do aluno, mesmo após o período da escola. Inglês é a língua internacional, e a habilidade com internet é um recurso muito valioso. Os dois juntos podem mudar o futuro dos alunos, por essa razão o professor estará introduzindo em sua sala de aula, ensinamentos úteis e muito práticos para o aluno como ser humano funcional.

Em resumo, os PCN reconhecem a importância do uso da tecnologia no ensino das quatro habilidades do inglês, destacando a variedade de recursos disponíveis para aprimorar a prática e o aprendizado dessas habilidades. O uso adequado da tecnologia pode trazer inúmeras vantagens para o ensino de língua inglesa, tornando o aprendizado mais eficaz e motivador para os alunos.

O PCN também reconhece o uso da tecnologia para o ensino do inglês como uma forma de inclusão social e direito a acesso à informação, obtida pelas classes mais favorecidas da sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecem a importância da inclusão social e da igualdade de oportunidades no ensino de inglês como língua estrangeira nas escolas brasileiras. Essas diretrizes estão alinhadas com os princípios educacionais propostos por Paulo Freire, um dos principais educadores brasileiros, que defendia a educação como instrumento de transformação social.

Em relação à inclusão, os PCN destacam que o ensino de inglês deve estar acessível a todos os alunos, independentemente de sua origem social, cultural ou econômica. Para isso, é fundamental que o currículo esteja em consonância com a realidade dos estudantes, valorizando sua diversidade linguística e cultural.

Já em relação a Paulo Freire, os PCN reconhecem sua contribuição para a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. A abordagem freiriana valoriza a cons-

trução coletiva do conhecimento, a partir da problematização da realidade e da promoção do diálogo entre professores e alunos.

Nesse sentido, os PCN enfatizam a importância de uma abordagem comunicativa no ensino de inglês, que permita aos alunos desenvolver habilidades linguísticas em situações reais de comunicação. Essa abordagem valoriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, favorecendo a reflexão crítica e a autonomia no processo de aprendizagem. Em resumo, os PCN defendem a inclusão e a valorização da diversidade cultural e linguística no ensino de inglês, ao mesmo tempo em que destacam a importância da abordagem comunicativa e da reflexão crítica, fundamentadas nos princípios educacionais de Paulo Freire.

"O ensino de língua estrangeira deve estar comprometido com a inclusão social e a igualdade de oportunidades, valorizando a diversidade linguística e cultural dos alunos e promovendo uma educação voltada para a formação crítica e cidadã" (PCN, p. 29).

Paulo Freire foi um importante educador brasileiro que defendia uma educação mais crítica e libertadora, que permitisse ao indivíduo desenvolver sua consciência crítica e sua capacidade de ação no mundo. Para Freire, a educação não deveria ser uma mera transmissão de conhecimentos, mas sim um processo dialógico e transformador, capaz de promover a inclusão e a liberdade individual e coletiva.

No ensino da língua inglesa, essa visão de educação de Paulo Freire pode ser aplicada através de práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica, a participação ativa e a autonomia dos alunos. Por exemplo, ao invés de se concentrar apenas na memorização de regras gramaticais e vocabulário, o ensino de inglês pode ser mais significativo se incluir temas relevantes e atuais que permitam aos alunos refletir sobre suas próprias realidades e experiências.

Além disso, o uso da língua inglesa pode ser uma forma de promover a inclusão social e cultural, permitindo que pessoas de diferentes origens e culturas possam se comunicar e se compreender melhor. Nesse sentido, o ensino da língua inglesa pode ser uma ferramenta importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

"O ensino de língua estrangeira moderna, em especial a língua inglesa, deve contribuir para a formação de uma consciência multicultural, pautada pelo respeito à diversidade cultural e à pluralidade linguística. Para tanto, é necessário que o ensino de língua estrangeira considere a realidade sociocultural do aluno, valorizando a sua língua e cultura de origem, e proporcione o contato com outras culturas, visando ao desenvolvimento da tolerância e do respeito às diferenças." (BRASIL, MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 23).

Para Paulo Freire, a educação é um processo de libertação que permite ao indivíduo se tornar sujeito de sua própria história, capaz de agir de forma consciente e transformadora no mundo. Assim, o ensino da língua inglesa pode ser uma forma de contribuir para essa libertação, permitindo aos alunos desenvolverem suas habilidades linguísticas, culturais e críticas de forma a se tornarem cidadãos mais ativos e conscientes em sua própria realidade.

De acordo com o PCN, a língua inglesa é uma ferramenta importante para promover a interação cultural entre os alunos, permitindo que eles conheçam e respeitem outras culturas e visões de mundo. Isso se deve ao fato de que o inglês é uma língua global, falada em todo o mundo, e que muitos países têm uma forte presença na mídia e na cultura em inglês.

"O ensino de língua estrangeira deve proporcionar uma visão ampliada do mundo, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos na sociedade globalizada. O estudo da língua estrangeira moderna, em especial a língua inglesa, deve estar voltado para o desenvolvimento de competências comunicativas que possibilitem a interação do aluno com falantes da língua-alvo, em situações reais de comunicação, por meio da produção e recepção de diferentes gêneros textuais." (BRASIL, MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 14).

Ao aprender inglês, os alunos têm a oportunidade de acessar informações e se comunicar com pessoas de outras culturas, o que pode expandir sua visão de mundo e ajudá-los a desenvolver habilidades de empatia e compreensão intercultural. Além disso, o ensino de inglês pode incluir a exploração de diferentes culturas e tradições por meio da literatura, música, filmes e outras formas de expressão cultural em inglês.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação cultural no ensino de inglês também pode ajudar a combater preconceitos e estereótipos, permitindo que os alunos questionem e desafiem suas próprias suposições e aprendam a valorizar a diversidade cultural. É essencial enfatizar que o ensino de inglês deve ir além do aprendizado da língua em si e incluir a promoção da compreensão intercultural e do respeito pela diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEB, 1998.

KESSLER,G. Language Teacher Education and Technology: Approaches and Practices. Bloomsbury Academic. 2018. 17p.

WARSCHAUER,M. Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide. The MIT Press. 2004. 195p.

ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL

MARIA BETÂNIA DE SOUZA MENDONÇA

RESUMO:

Vivemos um período, mundialmente, em que se fala em inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais. A legislação atual define a obrigatoriedade nesse atendimento de todos os alunos, seja qual for sua necessidade ou diferença. Entretanto, só esse acolhimento não é suficiente, pois não garante efetivamente a aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades dentro dos primeiros anos do Ensino Fundamental. É primordial que o professor entenda que não basta só cuidar, mas sim inclui-las nas atividades diárias e garantir aprendizagem efetiva. Para refletirmos sobre a aprendizagem busca-se no presente artigo discutir o processo de inclusão com foco no ciclo de alfabetização. Além da reflexão de inclusão, um breve caminho histórico e a legislação de amparo aos portadores de necessidades especiais. Apresentam-se documentos oficiais sobre a relação entre cuidar e educar e a proposta de educação inclusiva. Sabe-se que educação inclusiva é um dos novos desafios impostos em fase das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma. A alfabetização hoje está no centro de atenções mundiais, e existe um pacto de alfabetização na idade certa, e por esse motivo a construção da escola inclusiva implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos, voltados para a possibilidade de acesso, permanência das crianças na escola.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Inclusão, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Trazendo este tema tenho o objetivo de ampliar e conseguir reflexões sobre a inclusão de fato, e como a aprendizagem ocorre para os alunos com deficiências especiais que estão nos anos do ensino fundamental. Desmistificar como o currículo pode ser adaptado para estas crianças especiais. Justifico, pois sobre a importância da educação inclusiva para a formação e desenvolvimento de crianças portadoras de necessidades especiais.

A inclusão é um tema sempre debatido em todas as unidades escolares. Muitos ainda não conseguem realizar esse trabalho nas condições atuais das escolas, mas existe legislação que garante a inclusão de crianças especiais em todos os níveis de ensino. Quando falamos dos processos de alfabetização isso se torna mais complicado ainda, porém alguns docentes vêm se mostrando mais flexíveis e acolhedores para as crianças com necessidades especiais.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMETAL

Dentro do cenário educacional está explicita a política de inclusão, que abrange a fundamental busca do homem pela liberdade, tanto no plano individual, quanto pela igualdade de direitos e oportunidades, e também no espaço social, que justifica a construção da sua identidade pessoal e social. A importância do acesso à educação não pode ser ignorada ou diminuída, e sim ocorrer discussão e entendimento das políticas sociais públicas para as pessoas com necessidades especiais de atendimento.

Mais do que descrever sobre a qualidade do ensino e dos objetivos da escola, devemos pensar no caráter ético-político dessa qualidade, pensando na dimensão social desses objetivos. Sendo assim, como incluir todos os portadores de necessidade especial de forma que garantam além do acesso a aprendizagem?

Pensando sobre a política educacional, podemos perceber que ela é somente uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei. Diferencialmente, contempla igualmente as pessoas de todas as classes sociais, porém não se pode esquecer que a política educacional é base para a democracia social, e a igualdade de oportunidades, cuja concretização demanda referência a situações específicas e historicamente determinadas.

Devemos pensar na escola como formadora das qualidades políticas e sociais das pessoas com necessidades especiais, percebendo que a transformação social se constrói pela própria prática social, pois a escola não é exclusiva a oferecer esses valores, conhecimentos e desenvolvedora de capacidades e habilidades. A verdadeira inclusão é pela participação ativa dos cidadãos na vida pública da sociedade em que está inserido, sendo primordial que que cada um se considere como criador de novos direitos.

Para isso ocorrer, precisa-se que a educação inclusiva se preocupe em adotar e preparar essas capacidades que de fato sejam ativas, levando essa compreensão da educação para a democracia, colocando-os nas diferentes áreas do conhecimento como parte de sua formação intelectual, pois quem não tem acesso a essas diversas expressões da cultura, literaturas, artes em geral, podem ser considerados excluídos. Para o MEC

(2006):

A educação inclusiva, é uma construção coletiva, requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, contemplando em seu projeto político-pedagógico ações integradas intersetoriais de saúde e seguridade social que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de todos. A sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico composto de diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender (MEC, 2006).

Sendo assim, como inserir os portadores de Necessidades Especiais no ambiente escolar? Essa pergunta está sendo discutida dentro de todas as escolas. Uma possibilidade é criar currículo que insira todos o tempo todo. Considerando que os primeiros anos é o início da alfabetização, pensar no acolhimento das crianças com necessidades especiais nesta fase se faz necessário e emergencial.

A resolução n° 04/2009 do CNE a prever o atendimento das especificidades educacionais das crianças com deficiência em seus planejamentos e em seus projetos pedagógicos devem constar atividades próprias de forma a favorecer a interação entre as crianças com e sem deficiência nos diferentes ambientes proporcionando a plena participação de todos.

A escola é o reflexo da vida do lado de fora e todos sabemos como fazer com a aprendizagem significativa para os portadores de necessidades especiais?

Pensando na inclusão, garante-se que o grande ganho, para todos é que quando se convive em situações de inclusão escolar, vivenciam a experiência da diferença. Se não houver oportunidades de passar por isso na infância, mais tarde terá maiores dificuldades de vencer os preconceitos.

Uma escola que se faz inclusiva, deve ter suas práticas pedagógicas revistas no âmbito da inclusão, para que os alunos tenham liberdade para aprender da sua maneira e condição. Um bom projeto pedagógico, que amplie a discussão sobre inclusão, e que possa entender que inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptado, pois a adaptação também tem que ser curricular, com atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar a inclusão das crianças com necessidades especiais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares para a educação inclusiva (1998), o Currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e deve viabilizar a operacionalização do mesmo, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo as suas finalidades.

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante (PCNs, 1998, p. 32).

São objetivos principais da educação especial, proporcionar ao portador de deficiência a promoção de suas capacidades, envolvendo o desenvolvimento pleno de sua personalidade, a participação ativa na vida social e no mundo do trabalho, assim como o desenvolvimento biopsicossocial, proporcionando maior autonomia as crianças de 0 a 5 anos, portadora de necessidades especiais.

De acordo com a lei n° 13.005/2014,

A articulação entre as áreas da educação infantil e da educação especial é condição indispensável para assegurar o atendimento das especificidades das crianças com deficiência nas escolas. (BRASIL.2014)

Esta proposta de inserir a todos com equidade carregam muitas dimensões de inovação, afinal não há respostas prontas para o desafio colocado, mas sim de ação em processos, de exercícios, de construção de um saber sobre como incluir as crianças e garantir o direito de um ensino de qualidade.

Nesse contexto educativo, na educação infantil todas as ações educativas, ou seja, todas as experiências vivenciadas são direcionadas por intermédio das brincadeiras, inserir um cadeirante, um TEA (Transtorno do Espectro Autista), um síndrome de Down nessas experiências torna-se o grande desafio do professor. Porém se pensarmos toda criança brinca e participa. Como então inclui-las nas brincadeiras? Como proporcionar a todos experiências sobre previstas nas orientações curriculares?

Para que isto ocorra efetivamente o planejamento das atividades devem ser pensadas para que todas as crianças participem. A transformação das salas de aulas em salas de aulas inclusivas inicia-se, portanto, pela garantia de pleno acesso às crianças com necessidades especiais no cotidiano escolar, com a efetivação das medidas necessárias à inclusão real.

2. ALUNOS COM TEA E ALFABETIZAÇÃO

2.1 - AUTISMO

Desde 2013, a classificação

do autismo mudou. Antes dividido em cinco categorias, como síndrome de Asperger e outras, hoje os diagnósticos são feitos através de graus de funcionalidade. O espectro agrupa quadro mais leve, ou alta funcionalidade, com inteligência acima da média, e existem casos em que há retardo mental, a baixa funcionalidade (ABRA). A dificuldade de domínio da linguagem hoje não está valorizada. Atualmente, os traços de distinção incluem inabilidade para interagir socialmente e comportamento restritivo e repetitivo, alterações propostas pela DSM-5.

O critério atual se baseia na funcionalidade — a capacidade de realizar atividades simples e desenvolver o intelecto

- Baixa funcionalidade: mal interagem. Em geral, vivem repetindo movimentos e apresentam retardo mental o que exige tratamento pela vida toda.
- Média funcionalidade: são os autistas clássicos. Têm dificuldade de se comunicar, não olham nos olhos dos outros e repetem comportamentos.
- Alta funcionalidade: também chamados de aspies, têm os mesmos prejuízos, mas em grau leve. Conseguem estudar, trabalhar, formar família.
- Síndrome de savant: cerca de 10% pertencem a essa categoria, marcada por déficits psicológicos, só que detentores de uma memória extraordinária.

2.2. O AUTISMO E APRENDIZAGEM

Hoje se tem conhecimento sobre trabalho realizado na clínica de estimulação precoce no autismo, onde, por meio de intervenções psicanalíticas com a mãe e a criança, auxilia-se a realização do circuito entre mãe e filho, podendo melhorar a qualidade de vida de uma criança com autismo. Após estudos, mostraram que a neuroplasticidade, epigenética e a incidência dos acontecimentos psíquicos precoces sobre os processos maturativos não obedece apenas aos mecanismos biológicos predeterminados. Existe uma dupla incidência que considera, por um lado, o ritmo de maturação neurológica marcado pela genética e, por outro, o processo de estruturação do sujeito psíquico que envolve as influências do meio familiar e cultural (Jerusalinsky, 2015).

No caminho da evolução do autismo, acredito que ainda pode haver um debate produtivo entre as áreas de educação e aprendizagem. Buscar a integração dos conhecimentos para uma maior evolução de saberes, uma vez que o entendimento integrado das questões orgânicas e subjetivas relacionadas ao autismo só tem a contribuir com as práticas pedagógicas e pesquisas relacionadas.

Tendo em vista estas situações, pergunto-me: como compreender as relações entre os processos de estruturação psíquica e os aspectos de ordem orgânica na etiologia do autismo?

Escolher a educação e trabalhar com o autismo aliando as óticas das aprendizagens, investigando as relações entre os diversos aspectos dessa patologia enquanto condição de um sujeito único. Assim os professores devem tratar a demanda da criança considerando sua subjetividade quanto as questões fisiológicas, respeitando o tempo de cada um para que haja evolução, e se atentar as regressões também.

2.3 O AUTISMO E A ESCOLA

Diversas vezes a criança chega para uma avaliação encaminhada pela escola. Quando esta criança destoa dos demais em suas relações sociais, os professores encaminham a criança para uma avaliação psicológica. Os encaminhamentos dos professores aparecem devido ao comportamento causando conflitos. Sempre tem um relato de uma linguagem monótona, repetitiva e de uma pobre narrativa. Ao questionarem a criança as respostas são de natureza com uma lacônica. Exibem também a leitura mecânica, compreensão pobre e um entendimento literal, além disso, desorganizam-se com as mudanças na rotina. Preferem ficar isolados e com as mesmas atividades.

2.4 ACOLHIMENTO DO AUTISTA NA ESCOLA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Muitos psiquiatras e psicólogos dão o diagnóstico que a criança é autista, justificado pelas características clínicas que envolvem defícits nas áreas de comunicação e engajamento social, além dos interesses restritos e comportamentos repetitivos. O que é descrito são algumas das formas que pais e professores descobrem que a criança tem o Autismo. As particularidades que envolvem cada caso geram um desafio para as escolas, pois os cursos de graduação em pedagogia não dão formação especifica para a inclusão.

No entanto é dever das escolas estarem preparadas para receber os autistas. Desde 2014, com a regulamentação da Lei Berenice Piana (nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012), pessoas com TEA são consideradas com uma deficiência e, portanto, têm direito a inclusão e proteção. Passado este momento vêm as dificuldades e conquistas para que a criança tenha uma boa qualidade de vida.

NOTBOHM (2005) chama a atenção para o auxílio necessário e fundamental nas interações sociais. Estruturar e definir o começo e o fim das atividades pedagógicas pode contribuir para a participação da criança, uma vez que expressões faciais, emoções

e linguagem corporal são em sua maioria, mais complicadas para a criança entender. Ressalta-se que a aprendizagem ganhos para que esta adaptação e aprendizagem sejam pontuais e eficazes. Primeiro conhecer o diagnóstico e segundo realizar adaptações curriculares e parcerias para que o desenvolvimento.

A escola pode contribuir para um desenvolvimento mais amplo. Apesar das dificuldades iniciais a aprendizagem sinaliza que quanto mais estímulos melhor desenvolvimento o autista terá. A chamada "neuroplasticidade" pode ser definida como a capacidade que o cérebro possui de se reorganizar, de modificar sua estrutura em resposta aos estímulos que recebe do meio ambiente externo. Esse processo possibilita a evolução neuronal, ou seja, o desempenho dos neurônios responsáveis por atuar em atividades como linguagem, motoras e sociais. Isso quer dizer que o cérebro humano pode ser considerado altamente plástico.

Para ativar esse potencial neuroplástico, é importante empreender ações de aprendizagem que estimulem os neurônios de maneira a contribuir com a melhora nos processos de reabilitação e otimização de resultados funcionais do cérebro de quem está no espectro. Os estímulos precoces são considerados fundamentais para quem é autista. Quanto mais cedo são introduzidas novas práticas pedagógicas e rotinas capazes de estimular o funcionamento do cérebro, mais cedo os neurônios são treinados a superar as limitações decorrentes do distúrbio.

3. ALFABETIZAÇÃO NO AUTISMO

As crianças autistas têm dificuldade em aprender de forma normal, pois como vimos sua plasticidade cerebral não é como uma criança normal. Seu sistema cognitivo simplesmente não processa informações da mesma forma que as outras crianças fazem. Eles são conectados de maneira diferente e podem precisar de apoio extra em áreas específicas, como:

Compreensão– sentem dificuldades na compreensão, organização e planejamento da linguagem. Pode ser um desafio entender o que está acontecendo em uma história.

Atenção– em alguns momentos, sentem dificuldades em manter o foco e a atenção na história. E às vezes, crianças com autismo podem sentir dificuldade em compreender a história geral.

Perspectiva– a pessoa com TEA pode ter dificuldade em entender como funcionam os pensamentos e sentimentos dos outros. E não entender a motivação dos personagens nos livros, por exemplo.

Essas maneiras de aprendizagem podem ser realizadas não só com as crianças que tem TEA técnicas específicas que ajudam nesse processo de aprendizagem. Entre elas, está a metodologia fônica, ou seja, primeiro ensina-se os sons de cada letra até chegar à pronúncia da palavra que permite que a pessoa consiga ler. Destacar o som das letras pode tornar o processo de alfabetização mais simples e efetivo.

É possível também usar a parte visual para que o estudante com TEA veja a formação das letras e em seguida de palavras. Há muitas habilidades iniciais de alfabetização que são essenciais para as crianças desenvolverem a leitura e a escrita. Entre elas destacam-se a conversa (habilidade de falar e compreender o que se fala); conhecer uma variedade de palavras; compreender histórias; entender que as palavras podem ser divididas em sílabas e sons e saber que as letras produzem sons. Para conseguir ler e escrever, a criança com TEA precisa conhecer o maior número de palavras possível para facilitar a aprendizagem. Também necessita compreender histórias, e entender que as letras compõem as palavras e que é lido da esquerda para a direita. Além disso, precisam compreender que as palavras podem ser divididas em sílabas e sons menores e que as letras correspondem a certos sons.

A escola deve promover habilidades de alfabetização. Se possível, inclua na rotina algumas atividades que estimulem a leitura e a escrita e pode ajudar nesse processo. Algumas dicas para facilitar a alfabetização:

– escrever o nome dos colegas da classe em etiquetas e usar na hora das refeições;

– deixar disponível papel, lápis e giz de cera para que a criança possa rabiscar ou escrever quando quiser;

– mostrar textos que fazem parte do dia a dia e estimular a compreensão, como os que estão em revistas, gibis, caixas de brinquedo, embalagens, cartões de aniversário;

–muitas crianças gostam de ler livros ou revistas relacionadas a seus interesses especiais, como livros sobre dinossauros, revistas de automóveis ou de super-heróis. Eles não devem ser desencorajados a ler esse material, pois os motivam a interagir com as palavras.

3.1 INTERMEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

Algumas crianças, apesar de autistas, apresentam inteligência e fala intactas, outras apresentam problemas no desenvolvimento da linguagem. Alguns parecem fechados e distantes, outros presos a rígidos e restritos padrões de comportamento. Atualmente já há a possibilidade de detectar a síndrome antes dos dois anos de idade em muitos casos. Acredita-se que pessoas autistas vivem em seu mundo próprio, interagindo com o

ambiente que criam; isto não é verdade. Se uma criança autista fica isolada em seu canto observando as outras crianças brincarem, não é porque ela está desinteressada nessas brincadeiras ou porque vive em seu mundo. Pode ser que essa criança tenha dificuldade de iniciar, manter e terminar adequadamente uma conversa.

Quando falamos de uma pessoa autista geralmente se pensa em uma pessoa que sabe poucas palavras (ou até mesmo que não sabe alguma). Problemas na inteligência geral ou no desenvolvimento de linguagem podem realmente estar presentes. É difícil definir se a pessoa tem um déficit intelectivo se ela nunca teve oportunidades de interagir com outras pessoas ou com o ambiente. Na verdade, alguns indivíduos com autismo possuem inteligência acima da média. Então é necessário para que estas crianças aprendam. Alguns alunos com autismo apresentam dificuldades em diversos momentos, como coordenação motora e de atenção, hiperatividade, dislexia, e dispraxia e, às vezes, problemas de saúde física.

No contexto escolar percebe-se que as inclusões destes alunos necessitam de um planejamento de práticas pedagógicas direcionadas ao seu desenvolvimento, segundo (BOSA , 2006) essas crianças podem despertar sentimentos de frustações e no professor pelas dificuldades de comunicação, resistência a novidade e desafios. Por exemplo, sem a mediação do professor em situações novas como jogos e brincadeiras podem causar estresse e sobrecarrega- las. Quando se tem uma criança com TEA na classe o professor deve estar atento a todo movimento, o autista tem dificuldades para aceitar o novo, muitas vezes o professor não está preparado para receber este aluno

Quando o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para continuar aprendendo ele pode identificar que informação é necessária para que o conhecimento do aluno avance. Essa percepção permite ao professor compreender que a intuição não é mais suficiente para guiar a sua prática e que ele precisa de um conhecimento que é produzido no território da ciência.

É notório que alguns professores sintam-se perdidos ao tentar comunicar e ensinar o conteúdo à essas crianças. Pensar num currículo que integre as crianças com TEA numa unidade de educação Infantil comprometida com sua integralidade exige estudo e compreensão da vida dessas crianças, das suas condições de existência e de oferecer uma infância plena na escola. As práticas educativas precisam ser integradas e passarem por adaptações.

3.2 REPETIÇÃO E ANTECIPAÇÃO

Uma boa prática é trabalhar com projetos, pois propiciam um currículo integrador onde as adaptações podem realizadas com as crianças que possuem TEA. Os projetos também favorecem a interação entre os parceiros o que facilitava a construção e transformações de significados no desenvolvimento das crianças. Quando se trata de crianças com necessidades especiais, as questões relacionadas à interação social se tornam ainda mais importantes, já que, por possuírem algumas limitações, por exemplo, quanto às possibilidades de locomoção e exploração de objetos, são frequentemente consideradas incapazes de participar e contribuir nas atividades em grupo. Trazê-la à participação pode ser uma forma de incentivá-las a aprender. Antecipar as ações também é uma estratégia, mostrar o que irão fazer de forma simples e direta facilita a continuidade da rotina. Quando o professor insere a criança no contexto e prepara atividades que esta irá realizar está mediando uma aprendizagem que terá sucesso e não causará frustações. Quando se negocia com o autista, se antecipa pistas do que a criança irá realizar possibilita à criança compreender o que será feito.

Repetir a comanda sempre olhando para a criança. E repetir novamente quantas vezes for necessário. O uso constante da repetição da instrução, no autismo, torna-se necessário devido ao comprometimento da linguagem, que prejudica o entendimento de sequências complexas e da dificuldade para lidar com mudanças. As relações entre pares têm destacado o papel da criança na interação social como um elemento importante a ser considerado no processo de construção, desenvolvimento e transformação do indivíduo, da cultura e da sociedade. Sendo assim, se pensarmos que mesmo o autista tendo de dificuldades de se relacionar, professores devem procurar inseri-lo aos projetos e ao grupo. Uma das formas de proporcionar esta interação seria trabalhar a repetição e antecipação.

Agindo assim percebe-se como é importante a mediação da professora de acordo com Vygotsky (1974/1997), as dificuldades reais das crianças com necessidades especiais não estão diretamente relacionadas a seus problemas orgânicos, mas se devem aos modos de interpretação social desses problemas. Deve-se, então, considerar as oportunidades reduzidas de contato com objetos da sua cultura e de estabelecimento de relações sociais com parceiros como fatores que podem dificultar o desenvolvimento dessas crianças. Nesse sentido, o favorecimento da interação entre parceiros pode contribuir para os processos de construção e transformação de significados, no desenvolvimento da criança com necessidades especiais.

Observa-se que as intervenções pedagógicas desenvolvidas e a observação dos professores podem destacar que as ações planejadas beneficiam o processo de apren-

dizagem do aluno incluído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trouxe-se o tema autismo e alfabetização porque contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na escola, mostrando que se o professor for mediador das aprendizagens e utilizar estratégias pedagógicas especifica as crianças com TEA também se alfabetizarão. Para que a alfabetização aconteça é preciso criar mecanismo para utilizar, para isso é preciso ter definidos os objetivos e saber escolher quais são as atividades mais adequadas às necessidades das crianças para que seu desenvolvimento aconteça.

A discussão sobre a inclusão de autistas nos primeiros anos do Ensino Fundamental ultrapassa o âmbito da educação especial, pois ao pensar uma escola para todos questiona-se a própria constituição das interações nesse espaço e nas relações da sociedade como um todo. Reforça-se a ideia de que, a inclusão depende da lógica das relações, em que os referentes são múltiplos e simultâneos, ao contrário da lógica de classes em que o referencial para o pertencimento é único e externo. Embora para o conhecimento, diferenças e semelhanças sejam, igualmente, fundamentais, o desafio está em relacioná-las de um modo diverso, reconhecendo as semelhanças sem apagar as diferenças, mas colocando-se em relação a elas, aprendendo com elas. VASQUES (2003).

É preciso oportunizar que todas as crianças participem da experiência que incentivem a alfabetização e, se preciso for, mudar a rotina, de modo a propiciar a participação e inclusão de todos. Os professores têm a tarefa de fazer tentativas e gradativamente ir oferecendo experiências que as crianças com autismo gostem e possibilitar que elas possam escolher vivências encorajadas sempre pelo grupo, que as outras crianças convidem para participar das atividades planejadas pelo professor.

O olhar atento do professor é fundamental no acompanhamento da alfabetização para que ocorram interações, mesmo que ainda não interfira, a não ser quando solicitada ou para ampliar e desafiar seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELO, C. Autismo é o preço da inteligência, diz descobridor da estrutura do DNA. Folha de S. Paulo, Ciência, 03/06/2009. Disponível em:< http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2009/06/575851-autismo-e-o-preco-da-inteligencia-diz-descobridor-da-estrutura-do-dna.shtml> Acesso em: 15 abr. 2020.

BASILIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade da inclusão. 2014. Disponível em:< http://educacaointegral.org.br/noticias/autismo-escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao/> Acesso em: 15 abr. 2020

BOTTGER, A.R.S.; LOURENÇO, A.C.; CAPELLINI, V.L.M.F. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. Revista de Educação Especial, v.26, n.46, maio/ago., 2013. Disponível em:< https://periodicos. ufsm. br/educacaoespecial/article/view/5833/pdf> Acesso em:10 fev. 2020.

CRUZ, T. Autismo e inclusão: experiências no ensino regular. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

DURANTE, J.C. Autismo: uma questão de identidade ou diferença? Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) Dilemas e desafios na contemporaneidade Disponível em:< http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/DURANTE_JULIANA_CAU.pdf> Acesso em: 13 fev.. 2019.

GORETTI, Amanda Cabral dos Santos; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de e LEGNANI, Viviane Neves. A relação mãe-bebê na estimulação precoce: um olhar psicanalítico. 2014.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. Rev.Bras. Psiquiatria. n.28 (supl.I), p.3-11, 2006. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf> Acesso em: 13 fev. 2020.

MANTOAN, M.T. Inclusão social: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: histórias e politicas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

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 bibliográfica de diversos autores sobre o tema para obter os dados de base.Juntamente à abordagem qualitativa, realizei a revisão bibliográfica de vários autores sobre o tema Pedagogia Hospitalar, fazendo o levantamento de bibliografias 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.

ABSTRACT:

This article highlights the importance of Hospital Pedagogy, since children and adolescents have the right, even if they are in temporary or permanent treatment, to teaching and learning in a playful way. Targeted "games" contribute to coping with the disease, both for children and for their families as well. Considering Education as a right, and important for the development of all children, regardless of the difficulties they may face, this research aims to analyze the processes that involve Hospital Pedagogy in the context of children/patients. A toy library in a hospital environment is very important, since patients, whether hospitalized children or adolescents, have this right. The main objective is to collaborate for the evolution and transformation of these children and adolescents, helping their interaction with each other, creating autonomy, forgetting the disease, the anguish, learning to deal with the "separation" of family members, transforming the hospital environment into a place welcoming, cheerful and playful. The research adopted a qualitative approach, using as an instrument the bibliographic review of several authors on the subject to obtain the base data. published in different genres such as: Magazines, books, separate publications among others. The work clarifies the course of this educational area in Brazil, the Legal Bases that guide the theme, relationships between hospital educators and children.

Keywords: Education, Child, Hospital Pedagogy.

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:

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.

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 res-

peito, 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 figura 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.

DESENVOLVIMENTO: HISTÓRIA DA PEDAGÓGIA HOSPILAR

É de com muita importância e relevância o estudo sobre afetividade no contexto da Educação. É um tema complexo, e pela sua complexidade exige de cada profissional da Educação, leituras que possibilitem compreender o assunto de forma eficaz. A qualidade da relação que se estabelece entre professor e aluno não podem ser mais ignorados, 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.

A criança que participa do acompanhamento escolar consegue continuar no hospital os estudos que estava realizando na escola regular. O atendimento é planejado para que as atividades sejam atrativas e prazerosas, possibilitando que o aluno tenha interesse em ir para a aula. Caso não tenha iniciado seus estudos, a classe hospitalar será seu primeiro contato com o ambiente educacional. A aula pode acontecer em qualquer lugar do hospital. Algumas classes hospitalares tem seu espaço próprio, outras funcionam na brinquedoteca, mas quando necessário, o atendimento pode ser realizado no próprio leito (se a criança está impossibilitada de se locomover) ou no caso de crianças com câncer, o atendimento pode ser realizado durante a quimioterapia. O importante é que o aluno saiba a importância de ter essas aulas.

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 ficaram 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 da 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.

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 fim 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 profissionais 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 profissional 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 profissional 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.

A privação de frequentar a escola traz vários aspectos negativos ao desenvolvimento da criança, não só no que diz respeito às aprendizagens escolares, mas já foi observado que as crianças que tem estudos interrompidos apresentam alterações de conduta, quadros de depressão, regressão em seu desenvolvimento motor entre outras dimensões. Diante disso, a classe hospitalar só vem para somar ao tratamento médico, possibilitando que o aluno se sinta inserido na sociedade, tenha perspectiva de futuro, interaja com os demais pacientes onde há trocas de informações, conhecimentos e experiências, o que ajuda também que ele aceite de melhor forma a doença e crie forças para enfrentá-la.

A classe hospitalar contribui para a continuidade dos estudos após o período de internação, favorecendo que esse aluno (que se não tivesse estudado no período de internação, certamente seria reprovado) consiga dar continuidade aos estudos sem que haja prejuízos. Dessa forma ele se sente incluído e não tem vergonha de retomar seus estudos.

Alguns até apresentam maior interesse e desempenho na escola regular após ter frequentado a classe hospitalar. Segundo a Profa. Vivian Mendes Costa e Silva, palestrante do seminário de classe hospitalar do Hospital A.C. Camargo (2013) as conquistas observadas na interação entre a medicina pediátrica, a família e o aluno são: - amplia o conhecimento e a compreensão; - amplia a aceitação ao tratamento; - amplia a participação no tratamento; - amplia a troca de informação entre pacientes; - amplia a humanização; Transforma o paciente em protagonista melhorando sua autoestima, diminuindo sua ansiedade, proporcionando momentos de prazer, aumentando sua felicidade e humanizando as relações. Segundo relato da Dra. Cecilia Maria Lima da Costa, Coordenadora da Pediatria do Hospital A.C. Camargo, estudar e brincar traz diversas contribuições para a vida dessas crianças. Ao estudar e ao brincar, a criança libera tensões, encontra formas de lidar com os problemas, desenvolve-se, comunica-se, conquista sua autonomia, permite-se adaptar a uma nova realidade, enfim, tem sensações de bem-estar. Essa sensação de bem estar libera endorfina e isso melhora a memória, o estado de espírito, bloqueia lesões do vaso sanguíneo, alivia as dores e etc. Ou seja, brincar e estudar só trazem benefícios para a criança e para o tratamento.

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 profissionais formados em Licenciatura que atuam nesse campo acompanham a aprendizagem de alunos que estão internados e não conseguem frequentar a escola normalmente.

O pedagogo é um profissional 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 modificada, 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 profissional dessa área é o mais apto a mediar e nortear a educação, que por sua vez é guiada pela fixação de regras que só se colocam por conta da existência de objetivos educacionais, sendo assim, poder falar das histórias, identificar-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 (orgs.). 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



Figura 4- Fonte: https://www.google.com/search?q=pedagogia+hospitalar&client

PRÁTICAS INCLUSIVAS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO INTEGRADORA: CAMINHOS E DESAFIOS

MARIA DILMA QUEIROZ CANDIDO

RESUMO

Este presente texto discorre sobre a importância de uma prática inclusiva no ambiente escolar, no desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e a aprendizagem de alunos com e sem deficiência, em investimentos de recursos e equipamentos que favoreçam a prática inclusiva no contexto educacional e na formação continuada dos docentes. O texto traçou reflexões teóricas de pesquisadores da área de educação e educação especial com importantes estudos em relação a educação inclusiva. Desta forma, objetivou se com este artigo, propor uma discussão sobre práticas inclusivas no âmbito escolar que promova de fato uma educação integradora, que beneficia a todos os educandos no seu processo de aprendizagem, primando pela parceria entre docentes, gestores e familiares, enfatizando que para haver transformações na educação é necessário, primeiramente, que ocorram mudanças no olhar do educador sobre o aluno com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão. Práticas Pedagógicas Inclusivas. Atendimento Educacional Especializado. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Uma escola inclusiva trata-se de uma concepção educacional que permite que estudantes com e sem deficiência percorram sua trajetória escolar lado a lado, juntos em sala de aula e tenham oportunidades iguais de aprendizagem. Mas, para que isso efetivamente aconteça, é preciso que as escolas assegurem uma educação de qualidade, eliminem qualquer tipo de prática excludente e criem condições para que a inclusão aconteça de fato para todos com ações fundamentadas no respeito ao outro, na diversidade e na solidariedade, objetivando deste modo, que todos os envolvidos estejam comprometidos com o processo educacional de todos os educandos.

a consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (Parecer CNE nº 017/2001).

O movimento da escola inclusiva surgiu no final do século XX trazendo novos paradigmas sobre a inclusão, desestruturando desta forma, o modelo de educação especial que os professores estavam acostumados e acreditavam. Nota se então a falta de preparo dos educadores para acolher o aluno com deficiência e outros transtornos de aprendizagem e ensiná-lo em classes regulares. Neste sentido, a temática sobre inclusão passou a fazer parte das discussões que perpassam toda a área educacional, promovendo novos desafios, concepções e redirecionamento de práticas pedagógicas de professores de salas regular, especialistas, gestores escolares e pais.

Apesar de tantas discussões sobre educação inclusiva ao longo desses anos e implementações de leis, ainda hoje se vê nos ambientes escolares discursos de professores que não se sentem capacitados para lidar com este público, pois isso exige planejamento, mudanças no sistema político administrativo e no Projeto Político Pedagógico da escola, parceria entre os docentes, gestores e famílias além de fatores que vão desde a distribuição de recursos financeiros, adaptações físicas, adaptações e flexibilizações curriculares, revisão de formas de interação até propostas diferenciadas de aprendizagem.

Diante de tudo isso é de extrema importância a formação continuada de professores para que possam atender aos desafios de construir uma escola inclusiva e de fato promover uma educação para todos. Porém, ser um professor promotor da inclusão vai muito além de cursos e certificados, demanda na mudança de ver o aluno como ser único, com suas individualidades e necessidades e na constante avaliação das práticas pedagógicas para reconhecer as que excluem e desenvolver as que incluem.

1 ESCOLA INCLUSIVA

Uma escola inclusiva do ponto de vista educacional, trata-se de um lugar que permite aos educandos com e sem deficiência percorrer sua jornada escolar lado a lado. No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996, art., 21), o sistema educacional se divide em níveis: “Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica está subdividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino

Médio”. Desta forma, um indivíduo que inicie o processo de escolarização por volta dos quatro anos, na Educação Infantil, concluirá todas as etapas do processo, caso não haja reprovações e interrupções, por volta dos 17 anos. A Constituição Brasileira de 1988 prevê que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2006).

De acordo com às leis nacionais e políticas de educação, a escola deve ser um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, precisa garantir o direito de matricular todos os alunos, sem distinções, e oferecer condições de acessibilidade, prática pedagógica consistente e ambientes inclusivos para todos. Neste sentido, garantir o atendimento à diversidade humana e ser capaz de prover uma educação de qualidade a todos os estudantes é uma prática integradora da escola inclusiva. Prever a igualdade de oportunidades, garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção, também fazem parte das ações de uma escola inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, traz a Educação Especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

Uma escola inclusiva tem como objetivo a educação para todos, deixando os estudantes capaz de construir uma sociedade mais igualitária e consciente. Neste sentido, essa concepção de ensino propõe que a escola seja livre de qualquer preconceito e valorize as diferenças e individualidade de cada indivíduo. Assim sendo, não é suficiente apenas matricular a pessoa por força da lei em uma turma de ensino regular, não é só inserir o indivíduo em uma sala de aula, incluir é muito mais que isso. Incluir de fato demanda práticas que oportunizem o aprendizado, o respeito e convivência com as diferenças de todos os educandos. Neste caso, uma escola inclusiva objetiva garantir aos alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades a mesma possibilidade de formação integral ofertada aos demais alunos, más, para que isso de fato aconteça, é preciso que as escolas assegurem uma educação de qualidade e eliminem qualquer tipo de prática excludente.

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas salas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm a possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2006, p .45)

E ainda segundo Pacheco, (2007, p. 15):

A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais, se ajuste à escola (integração). De acordo com a Declaração de Salamanca, sobre necessidades educacionais especiais, 'aquelas que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender às suas necessidades.

1.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AMBIENTES EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Historicamente sabe se que a escola foi operacionalizando seu sistema frente aos indivíduos com deficiência, de maneiras distintas, até se chegar no contexto educacional brasileiro que temos hoje. Inicialmente quando passou a prever a inclusão desses educandos no contexto da escola regular, eles foram inseridos em classes especiais. De acordo com Mendes (2006), "essas classes eram destinadas a atender a alunos que na comparação com aqueles instituídos como normais, passaram a ser produzidos como anormais". A oferta da educação escolarizada nessas classes especiais fez com que as práticas educacionais fossem divididas em duas vertentes: escola regular e classe especial. Com os saberes educacionais voltados para sujeitos específicos acarretou que o atendimento de alunos com alguma necessidade especial ocorresse se em classe especial, separadamente dos outros alunos considerados "normais". Essa separação produziu práticas pedagógicas isoladas, ao invés de complementares, distanciando ainda mais os sujeitos dentro do contexto escolar.

Diante disso, por muito tempo quan-

do se falava em inclusão escolar ou escola inclusiva o que se pensava efetivamente sobre propostas pedagógicas não comtemplavam um modelo de inclusão, mas sim de integração, pois as escolas não trabalhavam com programas de inclusão de qualidade, apenas inseriam os alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Neste sentido, as experiências educacionais mais segregavam os alunos do que realmente incluía. Com a implementação das Políticas Públicas de Inclusão a classe especial deixa de existir como espaço privilegiado e o aluno com deficiência passa a ser encaminhado à classe regular na escola inclusiva. Assim sendo, as práticas pedagógicas precisaram ser revistas para que de fato, os ambientes educacionais se tornassem realmente inclusivos. Atualmente, a educação inclusiva ainda enfrenta desafios para ser implementada nas Instituições de ensino, porém, isso não deve sobressair ao objetivo principal de uma escola inclusiva que assegura o direito de todos os estudantes frequentarem a sala de aula regular juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Segundo Menezes, 2011, p. 152.

Se a escola é para todos, façamos o possível para que nelas todos permaneçam. Tratemos de operacionalizar práticas de subjetivação, não só dos professores, mas também dos alunos, para que passem a relacionar-se com sua vida escolar de forma diferenciada. Para que aqueles que não apresentam dificuldades em desenvolver suas aprendizagens se preocupem em colaborar com aqueles que precisam e para que estes busquem cada vez mais mobilizar-se para superar suas dificuldades.

Por isso, pensar práticas pedagógicas em ambientes educacionais inclusivos demanda alguns conhecimentos, como: Todo individuo tem o direito de acesso à educação; todos aprendem; o processo de aprendizagem de cada pessoa é único; o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos; a educação inclusiva diz respeito a todos.

inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aulas que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças (MITTLER, 2003, p. 139).

2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica compreende que:

por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (Res. CNE/CEB n. 02/2001).

Neste sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial e indispensavelmente precisa ser diferente do ensino escolar, portanto, não deve ser caracterizado como um tipo de reforço escolar ou complementação pedagógica, assim sendo, o AEE é uma parceria entre profissional especializado e professor da sala comum para verificar as dificuldades de aprendizagem dos educandos e juntos decidirem qual melhor estratégia de trabalho para alcançar o objetivo real de aprendizagem de cada estudante.

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado pode ser ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são espaços físicos localizados em escolas públicas em horário contraturno do ensino regular em dias determinados da semana ou outros ambientes que o profissional especializado e professor da sala de aula comum julgar necessário. Para atender esses alunos é importante que o especialista tenha especialização, neste caso, não basta ter somente as formações especializadas em determinadas deficiências, como auditiva ou visual por exemplo, mas sim formação em Educação inclusiva. O público-alvo que deverá ser atendido neste serviço são indivíduos com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e/ou superdotação. Como institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica na resolução nº 4 de 2009, estes alunos são considerados como:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. 1 II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno de-

sintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1).

Como dito anteriormente o AEE é um serviço de apoio ao professor da sala de aula comum que objetiva oferecer meios e modos que efetive de fato o aprendizado dos educandos e pode ser destinado ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, bem como na introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, e para a preparação e disponibilização de material pedagógico acessível etc. Deste modo, quando ocorre de fato uma Educação Inclusiva, todos são beneficiados, tanto educandos quanto educadores.

[...] o professor especialista não deve assumir o papel do professor da classe regular, mas adquirir um conhecimento mais sólido do currículo e dos conteúdos, essencial à colaboração, de forma que facilitaria as modificações para beneficiar a todos os alunos (CAPELLINI; MENDES, 2007, p.124).

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES

Não há uma escola inclusiva sem a prática docente, um complementa o outro, por isso é de extrema importância falar na formação do professor. Tratar esta questão da formação continuada dentro das escolas é uma prática necessária para melhorar a qualidade do ensino que será oferecido a todos os estudantes, sejam eles com deficiência ou não. No dia a dia da rotina escolar vemos e ouvimos muitos educadores dizerem que não se sentem preparados para assumir salas com crianças com deficiência, isso atualmente, que é muito comum recebermos alunos com diferentes diagnósticos. Diante disso, a necessidade da formação continuada torna-se um fator extremamente necessário, ainda mais que os cursos de graduação em licenciatura plena não contemplam esta formação e os professores recém-formados não se sentem preparados. Por outro lado, o professor ainda precisa saber aplicar sua prática docente na sala de aula centrando se no desenvolvimento integral do aluno com ou sem deficiência ou com transtorno global do desenvolvimento, objetivando uma aprendizagem significativa para todos. Pensando nisso, todo docente precisa ter consciência que sua formação precisa ser continua e permanente no dia a dia.

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar. e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitada (DELORS, 2002, p.161-162).

A formação continuada precisa fazer parte do cotidiano dos professores pois, além das demandas educacionais mudarem constantemente e alguns educadores não conseguirem acompanhá-las, também precisam estar de acordo com as políticas voltadas para a educação, neste sentido, para que isto ocorra, se faz necessário ações no contexto escolar que possibilite o debate destas questões pelos gestores e professores e também espaços para trocas de experiências entre todos os docentes, pois desta forma estarão constantemente avaliando e refletindo em grupo sobre as melhores estratégias a serem desenvolvidas.

A escola é o lugar de formação do professor e existe a necessidade de permitir que a escola possa ter espaço para reflexões coletivas sobre as práticas. A reflexão coletiva sobre as práticas deve ocorrer em momentos de partilha, possibilitando transformar experiências em conhecimento profissional (MORGADO, 2013, p. 23).

Sabemos que os cursos de pós-graduação e extensões na área da educação inclusiva são necessários para uma formação continuada, mas vale ressaltar que não é somente isso que valida a capacidade para atuação do professor, mas também a formação em serviços, a troca de saberes entre os professores e a abertura para mudanças de atitudes no exercício da prática docente. Como diz Paulo Freire:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2001, p.31).

Sabe se que além da formação continuada do professor as Instituições de ensino, sejam elas públicas, privadas ou sem fins lucrativos subsidiadas pelas esferas governamentais (Federais, Estaduais e Municipais) precisam fornecer e investir em equipamentos, salas de recursos multifuncionais e eliminação de barreiras, afim de dar condições para que o educador possa exercer sua função da melhor maneira possível, objetivando de fato a Inclusão de todos os alunos mantendo excelência na sua prática pedagógica. Para Mantoan (2006, p.57) "a formação conti-

nuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado nesse trabalho de embasamento teórico, nota se que a educação inclusiva é um processo que respeita as diferenças, envolve compromisso da comunidade escolar, da família e das esferas políticas e preza por ações que garantam estratégias didáticas metodológicas que favoreçam a aprendizagem e formação dos educandos, visando uma educação integradora, com qualidade, no qual, todos os alunos possam aprender e consigam desenvolver e ampliar habilidades de diferentes áreas do conhecimento humano. Nessa situação, evidencia se a responsabilidade da escola de planejar estratégias favoráveis as demandas de cada indivíduo desviando o foco das dificuldades individuais.

Assim sendo, torna se necessário considerar a importância de os educadores refletir sobre as práticas pedagógicas e alinhá-las com a proposta de uma escola inclusiva. Neste sentido, entende se que a sala de aula não é apenas um espaço geográfico, mas um ambiente onde o professor na sua missão de ensinar e compartilhar saberes, deverá fazê-lo de maneira articulada entre o saber estruturado e aquele vivenciado pelos estudantes em outros ambientes sociais e culturais fora dos muros da escola.

No campo da formação continuada do docente para a educação inclusiva considero que podem contribuir de maneira significativa para que as mudanças nas escolas aconteçam de fato e que experiências bem-sucedidas não sejam mais exceções no nosso cenário educacional e sim a norma de uma educação democrática. Portanto, compreendo que para a escola tornar se de fato inclusiva vários fatores precisam estar alinhados, como políticas públicas efetivas que superem a fragmentação das políticas educacionais e que favoreçam a valorização dos profissionais da educação bem como formação continuada, condições adequadas de trabalho e práticas pedagógicas que colabore com a construção de práticas inclusivas. Outro ponto importante é buscar perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento individual de todos os alunos, independentemente de qualquer deficiência, diferença ou dificuldade.

INCLUSIVE PRACTICES IN EDUCATIONAL ENVIRONMENTS TO PROMOTE

INTEGRATIVE EDUCATION: PATHS AND CHALLENGES

ABSTRACT

This text discusses the importance of an inclusive practice in the school environment, in the development of pedagogical practices that favor the inclusion and learning of students with and without disabilities, in investments of resources and equipment that favor inclusive practice in the educational context and in the continuing education of teachers. The text drew theoretical reflections of researchers in the area of education and special education with important studies in relation to inclusive education. Thus, the objective was to propose a discussion on inclusive practices in the school environment that actually promotes an education integrator, which benefits all students in their learning process, strife for the partnership between teachers, managers and family members, emphasizing that in order to have transformations in education it is necessary, first, that there are changes in the educator's eyes on the student with disabilities.

Keywords: Inclusion. Inclusive Pedagogical Practices. Specialized Educational Service. Continuing Education.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). Formação Continuada e Gestão da Educação. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 017/2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N.4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a. Disponível em <>Acesso em: 30 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Brasil, 1996. Disponível em: < Documento1 (mec.gov.br)> Acesso em: 07 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP, 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <EDUCAO INCLUSIVA: POLTICA NACIONAL DE EDUCAO ESPECIAL

(mec.gov.br)> Acesso em: 07 de mai. 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria

Amorim (org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PROFESSOR ALFABETIZADOR –
UM OLHAR DIFERENCIADO À CRIANÇA COM TDAH

MARIA EDILENE MELO GURGEL

Resumo:

Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade(TDAH)é um transtorno neurológico, de causa genéticas, que aparece na infância e frequentemente companha o indivíduo por toda vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Apresenta deficiência na função executiva e na memória, podendo levar a criança apresentar dificuldade na alfabetização e letramento.

Apresenta-se o olhar diferenciado do professor em relação à afetividade e práticas pedagógicas diferenciadas, como uma das maneiras eficazes para envolver os alunos com TDAH, desenvolvendo a autoestima e interesse pelas atividades. A criança hiperativa na fase da alfabetização precisa de método próprio, devido à baixa tolerância com relação a frustração deve-se dispor de sequência no grau de dificuldade das atividades, o professor deve avaliar os pontos fortes e fracos do aluno para entender a forma especifica de seu déficit. Trabalhar com atividades dinâmicas e interessantes usando vídeos, musica, computador e principalmente atividades que estimulem respostas ativas. Os hiperativos tem dificuldade de se concentrar e dificilmente se interessam por práticas pedagógicas tradicionais.

A Afetividade tem influência positiva na aprendizagem da criança com TDHA, já que as mesmas apresentam características específicas de déficit de atenção, de concentração e dificuldade de seguir regras, além de inquietos, essas situações influenciam diretamente na vida escolar, onde a criança pode ser rotulada como mal educada, preguiçosa, desobediente, atitudes essas que pode até provocar o isolamento social. Só um olhar diferenciado por meio de afeto e práticas pedagógicas diferencias podem suavizar os obstáculos enfrentados pelas crianças com TDAH.

Palavras chaves: Transtorno déficit de atenção, afetividade, práticas pedagógicas diferenciadas. –

Abstract:. The teacher's differentiated look is presented in relation to affectivity and differentiated pedagogical practices, as one of the effective ways to involve students with ADHD, developing self-esteem and interest in activities. The hyperactive child in the literacy phase needs his own method, due to the low tolerance with respect to frustration, sequence in the degree of difficulty of the activities must be available, the teacher must evaluate the strengths and weaknesses of the student to understand the specific form of your deficit. Working with dynamic and interesting activities using videos, music, computer and mainly activities that stimulate active responses. The hyperactive have difficulty concentrating and are unlikely to be interested in traditional pedagogical practices.

Affectivity has a positive influence on the learning of children with ADHD, since they have specific characteristics of attention deficit, concentration and difficulty following rules, in addition to being restless, these situations directly influence school life, where the child can be labeled as rude, lazy, disobedient, attitudes that can even cause social isolation. Only a differentiated look through affection and different pedagogical practices can soften the obstacles faced by children with ADHD.

Key words: Attention deficit disorder, affectivity, differentiated pedagogical practices.

1.Introdução

O ser humano passa a vida inteira aprendendo, descobrindo e se apropriando dos conhecimentos, desde o mais simples até o amis complexos, e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo.

O esperado é que a criança desde seu nascimento passe por processos de aprendizagem e assim vá se constituindo como sujeito, um ser social, que interage com seu entorno, contudo, algumas crianças apresentam dificuldade de vivenciar tais processos e é na fase da alfabetização em que na maioria dos casos elas são mais notórias.

Neste artigo citaremos um transtorno encontrado com frequência, que impacta na aprendizagem, mas que nem sempre é diagnosticado, por uma questão cultural e social.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade(TDAH) é um transtorno neurológico, normalmente de causas genéticas, que aprece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Acomete as funções executivas do indivíduo, causando vários prejuízos no seu desempenho psicobiosocial.

A OMS(Organização Mundial da Saúde) já reconhece o TDAH como uma doença e oferece tratamento dentro da educação em alguns países como EUA. Aqui no Brasil embora haja movimentos focados no assunto, ainda há muita deficiência de informações tanto no diagnostico, quanto para o trata-

mento.

A instituição de ensino deve ter como papel principal formar cidadãos capazes de viver e transformar a sociedade, como ser integrante e ativo nesta construção. E quando a criança passa pelo processo educativo sendo portadora do TDHA sem ser diagnosticada irá viver um grande transtorno psicobiosocial, por não viver ao máximo suas potencialidades. O olhar diferenciado do professor, que tenha a clareza de que "o desenvolvimento de uma criança é resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com que convive e com o um mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais" (OLIVEIRA 2000. P.47), contará com grande de empatia na busca de estratégias pedagógicas diferenciadas, para acolher a baixa tolerância as frustrações, a falta de foco de atenção, a procrastinação, principalmente na fase de alfabetização.

Este artigo tem como objetivo apresentar através de revisão bibliográfica dados relativos ao transtorno e apresentar a importância do olhar diferenciado do professor alfabetizador com ênfase nas relações afetivas e práticas pedagógicas diferenciadas, como ferramentas importantes no processo de alfabetização e letramento da criança com Déficit de Atenção e Hiperatividade.

2. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

O TDAH é identificado na maioria das vezes, primeiramente durante a idade escolar, pelas alterações de comportamento da criança por consequência do transtorno, como a perda de atenção e sua difícil ou complicada relação com os colegas em sala de aula. O transtorno de Déficit de Atenção costuma gerar enorme angustia aos pais e para as crianças que possuem. Crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH são rotineiramente taxados de "problemáticos", "indisciplinados" ou até mesmo, "pouco inteligentes" (ABDA).

Segundo Barkey(2002), nos Estados Unidos de 3% a 5% das crianças m idade escolar são portadoras do TDAH. No Brasil com uma população alvo em torno de 17 milhões, 30 mil estão em tratamento, enquanto que em países desenvolvidos como Canadá, com população alvo torno de 13 milhões, 8 milhões estão em tratamento, segundo GAETAH (Grupo de Apoio e Estudos do Transtorno da Atenção e Hiperatividade).

Segundo a ABDA, o TDAH é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com período de atenção, os controles de impulsos e o nível d atividade. Não há certeza científica, mas é provável que seja transmitido de forma genética, caracterizando-se por um desequilíbrio das substâncias químicas do cérebro, ou neurotransmissores reguladores da conduta. É esse desequilíbrio bioquímico que impediria a criança de focar a atenção em uma determinada tarefa, fazendo que preste igual a atenção a todos os estímulos do ambiente, inclusive àquelas que não são úteis, como por exemplo, uma conversa no corredor, o barulho do ventilador, uma risada no fundo da sala, etc., fatos que lhe impedem manter a concentração e resolver as tarefas que lhes é solicitada. O TDAH pode ser classificado em quatro modalidades, com ou sem comorbidades, como segue:

TDAH do tipo predominante desatento – se resume em falta de atenção sustentada, distração. Geralmente, são crianças dóceis, fáceis de lidar, porém com dificuldade de aprendizagem desde o início de sua vida escolar, pois a falta da atenção sustentada dificulta o armazenados das informações e não permite que elas mostrem seu potencial;

TDAH do tipo Hiperativo/Impulsivo – não apresenta dificuldade de aprendizagem nos primeiros anos de vida escolar, podendo, no entanto, aparecerem por volta da 5ª. Serie ou mesmo posteriormente, com evolução do grau. Essas crianças podem desenvolver padrão de comportamento disfuncional, tumultuando as aulas. Podem apresentar comportamentos de resistência à frustração, podendo ser imediatistas e demonstrar dificuldades de seguir regras, o que acaba fazendo com que apresentem altas taxas de impopularidade e de rejeição pelos colegas;

TDAH do tipo combinado – caracteriza-se pela falta de atenção sustentada, hiperatividade e impulsividade. Acarreta um maior prejuízo no funcionamento global e, quando comparado aos outros dois tipos, é o que apresenta maior número de comorbidades.

Tipo inespecífico – verificado quando não há um número de sintomas suficientes para uma classificação em qualquer dos tipos antes descritos, sendo que um ou vários dos sintomas de cada um deles estão presentes, e prejudicam o desempenho escolar, familiar e profissional do paciente. O critério, aqui, é mais dimensional do que quantitativo.

De fato, 51% das crianças e 77% dos adultos com TDAH desenvolverão algum dentre os seguintes problemas: ansiedade generalizada, depressão, síndrome de pânico, transtorno do comer compulsivamente, jogar compulsivamente, hiper-sexualidade (40% das meninas americanas vão para a gravidez precoce e 15% para as doenças sexualmente transmissíveis), transtorno obsessivo compulsivo (TOC), transtorno opositor desafiador (TOD), transtorno de conduta (TC), com pequenos furtos e mentiras, podendo evoluir para personalidade antissocial e dependência química, tendo ainda como consequência a evasão escolar precoce, delinquência infanto-juvenil, relacionamentos amorosos conturbados, acidentes de trânsito em que são culpados, acidentes em esportes radicais etc

(Informação coletada dia 03/10/07, no site (GAETAH).

Ainda em Barkey (2002) está a explicação de que não há sinais exteriores de que algo esteja fisicamente errado com o sistema nervoso central ou com o cérebro da criança. Apesar disso, acredita-se que seja uma imperfeição no cérebro a responsável pela movimentação constante e outros comportamentos que as pessoas julgam tão intoleráveis numa criança com TDAH. O autor acrescenta ainda que a demora no diagnóstico e no tratamento do transtorno, fatos que em geral se devem ao desconhecimento do quadro, acabam prolongando por vários anos o sofrimento desses pacientes desnecessariamente e, o que é ainda pior, deixando-os com déficits de aprendizagem que, por sua vez, podem ser irreparáveis. Daí a importância e a urgência de um perfeito diagnóstico e tratamento.

Barkey(1997) propôs a teoria unificadora para explicar as disfunções observadas no TDAH. A proposição é pautada em uma alteração central no córtex pré-frontal que compromete a capacidade adaptativa da função executiva. Essa "alteração-chave" seria um déficit na capacidade de inibir respostas, o que explicaria os vários tipos de manifestações e comprometimentos no TDAH.

As funções executivas podem ser divididas entre quatro subconjuntos: (1) volição; (2) planejamento; (3) ação intencional ; e (4) desempenho efetivo (Lezak et al., 2004) A volição é a capacidade de estabelecer objetivos. Pra essa formulação intencional, é necessário a motivação e consciência de si e do ambiente. O planejamento é a capacidade de organizar e prever ações para atingir um objetivo. A habilidade de planejar requer capacidade para tomar decisões, desenvolver estratégias, estabelecer prioridades e controlar impulsos. A ação intencional é a efetivação de um objetivo e planejamento, gerando uma ação produtiva. Para isso, é necessário que se inicie, mantenha, modifique ou interrompa um conjunto complexo de ações e atitudes integrada e organizadamente. O desempenho efetivo é a capacidade de auto monitorar, autodirigir e autorregular a intensidade, o ritmo e outros aspectos qualitativos do comportamento e da ação, ou seja, é um controle funcional.

A realização de tarefas diárias e o convívio social adequado requerem a integridade das funções executivas. O desenvolvimento dessas funções durante a infância proporciona gradualmente a adequação e o melhor desempenho da criança para iniciar, persistir e completar tarefas. À identificação de fatores imprevistos de sua importância, assim como sua elaboração de respostas alternativas diante desses problemas, reflete a capacidade adaptativa do indivíduo proporcionada pelas funções executivas (Anderson, 2002).

Essa disfunção pode se apresentar com uma ou várias dificuldades práticas que impactam o cotidiano, como comprometimento da atenção sustentada, dificuldade em iniciar tarefas, empobrecimento da estimativa de tempo, dificuldade de alternar de uma tarefa para outra ou lindar concomitantemente com distintas tarefas que variam em grau de relevância e prioridade, déficits no controle de impulsos e impaciência, problemas de planejamento, distração, pouco insight, inquietação, agressividade, problemas de sequência cronológica, problemas de inibição de resposta e labilidade motivacional (Powere Voeller, 2004).

Em estudos feitos nos estados Unidos e no mundo inteiro demonstram que o TDAH pode debilitar seriamente as atividades diárias, interrompe desenvolvimento e em casos graves, ameaçar a própria vida. A inquietação, ansiedade, agitação interferem no desenvolvimento social dos portadores de TDAH, podendo provocar isolamento e exclusão e que podem levar a quadros graves de depressão.

Medos irreais do diagnóstico e tratamento soa problemas, aqueles que não entendem que TDAH é um problema complicado e debilitante podem não aprender o suficiente sobre a síndrome não avaliando os seus sintomas. Além disso nem todas as comunidades tem recursos adequados de diagnósticos e tratamento. Nem sempre a família consegue perceber os problemas comportamentais da criança, aumentando a responsabilidade da escola na coleta de informações comportamentais, atitudinais e cognitivas contribuindo para o diagnóstico. 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 neurociência não é um fim em si mesma na afirmação 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).

Não existe exame especifico para diagnosticar o TDHA, por isso o diagnóstico é um processo de múltiplas facetas e de avaliação ampla. È preciso estar atento à presença de sintomas que são concomitantemente de outros transtornos(comorbidades). Ansiedade, depressão e certos tipos de problemas de aprendizagem causam sintomas semelhantes provocados pelo TDAH. O mais importante é fazer uma análise criteriosa da análise clínica e desenvolvimento, onde são recolhidos informações dos pais, professores e adultos que interagem com a criança avaliada. Um levantamento do funcionamento intelectual,

social, atencional, social, emocional, acadêmico somado o exame médico geralmente por neuropediatra, bem como testes psicológicos, neurológico e exames de imagem.

Este assunto demonstra ser uma questão complexa, não havendo ainda consenso cientifico, existindo lacunas abrangentes a serem preenchidas, sendo hoje aplicada largas pesquisas que buscam melhor definição no entendimento de um diagnóstico mais preciso.

Os critérios para o diagnóstico para o TDAH foram definidos pela Associação Americana de Psiquiatria. Dentre os mais importantes critérios diagnósticos, estão os seguintes:

Os sintomas devem estar presentes em mais de um local, por exemplo em casa e na escola;

Os sintomas devem persistir por mais de 6 meses;

A criança deve apresentar os sintomas antes de completar 12 anos de idade;

Os sintomas devem impactar negativamente as funções acadêmicas, sociais ou e mesmo ocupacionais;

Os sintomas são manifestados excessivamente, em comparação com as outras crianças da mesma idade.

Deve ser excluído outros distúrbios mentais que também possam levar ao aparecimento desses sintomas.

Tratamento:

O tratamento de crianças com TDAH supõe intervenção psicossociais e psicofarmacológicas, orientados por neuropediatra, psicólogo e psicopedagoga. Alguns estimulantes podem melhorar a capacidade de concentração da criança que geralmente são indicados na idade escola, concomitantemente a orientação comportamental deve ser introduzida para colaborar para apresentação de benefícios a longo prazo. Eles devem ser parte de um programa mais amplo de tratamento, onde também inclui-se a orientação aos pais/cuidadores e professores.

3- Professor alfabetizador – Afetividade o primeiro olhar diferenciado para criança com TDHA

A escola é o segundo grupo da escola social mais importante na vida das crianças.

Hoje, boa parte delas, ingressam nas instituições aos dois anos de idade.

Para o professor é de fundamental importância a compreensão do desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida. O conhecimento das características psíquicas, biológicas e comportamentais da criança em uma fase especifica do seu crescimento, possibilita ao educador a o reconhecer possíveis deficiências no processo de aprendizagem, norteando as intervenções mais adequadas.

A alfabetização e letramento da criança pode-se dizer que trata-se de uma responsabilidade social, inserir uma criança com TDAH no mundo letrado torna-se um desafio para o professor.

Como a criança com TDAH demonstra sinais clássicos de desatenção, hiperatividade e impulsividade (ROHDE ET AL,2000) e que resultam em: DESATENÇÃO, dificuldade de prestar atenção em detalhes, descuido nas atividades escolares e trabalho, dificuldade para seguir instruções, dificuldade de distração por estímulos externos. HIPRATIVIDADE: agitação nas mãos e pés, inquietude. IMPULSIVIDADE: resposta precipitadas, dificuldade de esperar sua vez, interromper e interferir em assuntos de outros (ROHDE ET AL, 2000). Tão importante quanto o domínio do conteúdo é necessário compreender para onde está sendo conduzido o aluno, não bastando ensinar, mas interessar-se por ele, criando um vínculo de amizade, cumplicidade e confiança, procurando a interdisciplinaridade de conteúdo, rompendo com as velhas técnicas de ensino padrão. Conduzindo o aluno em suas dificuldades e expectativas para o futuro, entendendo seus interesses e habilidades, elevando sua auto estima a processo, sendo eles positivos ou negativos.

Na perspectiva de Henri Wallon, inteligência e afetividade estão integrada. A evolução da afetividade depende da construção realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas.

A criança com TDAH em fase de alfabetização precisa de um método próprio, devido a baixa tolerância à frustração, o imediatismo, a inquietação. Nesse sentido os professores precisam de uma sala bem estruturada com poucos alunos. Rotinas diárias consistentes e ambientes escolares previsíveis que ajudam a criança a manter o controle emocional. Estratégias de ensino ativo, que incorporem atividade física com o processo de aprendizagem. As tarefas propostas não devem ser demasiadamente longas e necessitam de ser explicadas passo a passo. É importante que o aluno com TDAH receba o máximo possível de atendimento individualizado. Ele deve ser colocado na primeira fila, próximo o professor, longe de janela. Muitas crianças com TDAH precisam de reforço de conteúdo em principalmente quando se trata de letramento.

Pode-se dizer que o professor alfabetizador exerce papel importantíssimo na formação de hábitos e atitudes, que estimulem o desenvolvimento das funções executivas da criança, uma vez que o processo de alfabetização e letramento é um conjunto de ações complexas, exigindo as habilidades de organização, memorização, capacidade de

analítica e conclusiva.

O professor alfabetizador precisa ser um grande observador e buscar entender como a criança com TDAH levanta suas hipóteses, respeitando suas limitações. A criança com TDAH não é menos inteligente, ela requer um maior tempo para organizar suas ideias e sintetizá-las, exigindo do professor empatia, paciência e afeto.

Dicas para o professor lidar com crianças com TDAH

GAETAH (Grupo de Apoio e Estudos do Transtorno de Atenção e Hiperatividade) boletim 10 do dia 03/10/2007, aponta algumas dicas elaboradas por Edward M. Haowell para o trato com de crianças com TDAH na escola. As sugestões a seguir visam auxiliar nas práticas diferenciadas do professor em sala de aula. Algumas sugestões são mais pertinentes as crianças pequenas e outras para mais velhas, mas em termos de estruturação e encorajamentos são pertinentes a qualquer. Um.

Certifique-se das avaliações de audição e visão, descartando qualquer dificuldades da criança nessas áreas.

Tenha certeza que você pode ter o apoio da escola e dos pais

Conheça seus limites. Não tenha medo de pedir ajudá.

Pergunte a criança o que pode ajudar. Elas são intuitivas e muitas vezes sabe dizer a forma mais fácil de aprender.

Uso de tabelas e, listas de apoio para consultar, de previsões, repetições, diretrizes, limites e organização.

Prestar atenção nas emoções envolvidas no processo de aprendizagem.

Estabeleça regras simples e bem definidas para sentirem mais seguras.

Procure sempre o contato visual.

Estabeleça limites devagar e com calma.

Ajude-o em fazer a sua própria programação evitando a procrastinação.

Proporcione uma válvula de escape. Sair da sala por uns instantes por exemplo.

Reduzir a quantidade de deveres, priorizando a qualidade não quantidade.

Monitorar o progresso frequentemente, estimulando sua continuidade.

Divida as tarefas grandes em tarefas menores.

Não super enfatize o fracasso, seja sutil, elas precisam de encorajamento amenizando prejuízos na autoestima

Crie analogias, rimas, códigos, dicas - pode ajudar a aumentar a memória.

Use a previsibilidade.

Simplifique as instruções.

Sistema de pontos podem ajudar a mudar parte de comportamentos.

Envolva a criança nos processos, para sentir-se pertencente

Fique atento a integração, fazendo o manejo necessário que favoreça a socialização.

De a opção de escritas manuais ou em teclados. Aplique testes orais.

Dê tratamento normal a fim de evitar estigmas

Reunia-se com pais frequentemente para eu possam acompanhar o processo

Incentive a leitura em voz alta.

Propor exercícios físicos para liberar o excesso de energia.

Esteja atento aos talentos. Essas crianças são criativas.

Conclusão

O número de alunos com TDAH vem aumentando, esse crescimento se dá principalmente pelo avanço de diagnósticos, e as escolas necessitam além de profissionais preparados para ensinar essas crianças de novas abordagens que facilitem a alfabetização dessas crianças, inserindo-as no mundo letrado de forma mais prazerosa e menos angustiante.

Com a realização deste artigo foi possível perceber que o olhar diferenciado do professor tem influência na alfabetização de crianças com TDAH, por apresentarem características peculiares, como déficit de atenção, de concentração, de execução, de socialização, dificuldade de seguir regras, além de serem inquietos. Essas características impactam diretamente a vida escolar, familiar e social, é com o olhar diferenciado do professor, seja na interação mais constante, no valor afetivo, nas práticas pedagógicas diferenciadas pode ser proporcionado um ambiente propício para a aprendizagem significativa, suavizando os muitos obstáculos enfrentados pelas crianças com TDHA

Este olhar, as práticas diferenciadas, associado a estimulação continua da autoestima da criança e o acompanhamento dos pais , profissionais da saúde, proporcionará a criança melhor adaptação as situações do cotidiano, seu desempenho acadêmico, psicológico e social.

Referências Bibliográficas

HALLOWELL, Edwaurd M. disponível em>>http://en.wikipedia.org?wiki?Edwuar_Hallowell_(psychiatrist) – 35k –Páginas parecidas

Elvyn Vinocour. Disponível>>http://www.pedagogiaemfoco.probr/spdslx08.htm acesso 12-02-10

ANDERSON, V. (2002). Executive function in children: introduction. Child Neuropsychology, 8(2),69-70. Recuperado de https://www.ncbi.nlm.nih.gov>pubmed. [Links]

BARKLEY, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. Psychological Bulletin.

BARKLEY, R. A. (2002). Major life activity and health outcomes associated with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Journal of Clinical Psychiatry, 63, 10-15

GAETH Grupo de Apoio e Estudos do transtorno de Atenção e Hiperatividade: Boletim 10 dia 03/10/2007

GARDNER. Howard. Inteligência Múltiplas: na teoria na prática 1. Ed Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

LAZK MD, Howieson DB, Loring DW. Neuropsychological Assessment. 4th ed. Now York: Oxford University Press: 2004

LOPES RMF, Nascimento RFL, Bandeira Dr. Avaliação do transtorno de atenção/hiperatividade em adultos. Uma revisão de literatura. Aval Psicol, 4:65-74, 2005

MACHADO. Ligia de Fátima Jacomini. CEZAR. Marisa Jesus de Canini. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em crianças – reflexões iniciais, 2005.

OLIVEIRA. João Batista Araujo. Desenvolvimento infantil: o que desenvolve ?.Instituto Alfa e Beto. 2017.

OLIVEIRA. Zilma Moraes Ramos. A criança e seu desenvolvimento. Prespectivas para discutir a educação infantil. Cortez. 2017.

TOPAZEWSKI.Abran. Hiperatividade: como Lidar? São Paulo: Casa do Psicologo, 1999 89 p.

POWEL KB. Voeller KKS. Prefrontal executive functtion syndrmes in children. J. Child Neurol, 19:785-97, 2004

ROHDE, LA, BARBOSA, C. TRAMONTINA, S., POLANCZYK. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Ver. Brás Psiquiatr,22(sup lI:7-11,2000.

WALLON.Henri.A atividade proprioplática. In:NADEL BRULFERT J.&.

WEREBE.M.J.G.Henri Wallon(antologia). São Paulo: Ática, 1986

EDUCAÇÃO: FORMAS ALTERNATIVAS DE ENVOLVER OS ALUNOS EM SALA DE AULA

MARIA ILEIDE ARAUJO MARTINS SILVA

RESUMO:

O presente artigo tem o objetivo geral do trabalho é verificar com formas alternativas de ensinar para envolver os alunos em sala de aula. A educação continua sendo o meio pelo qual o homem adquire conhecimento, se desenvolve e ingressa na vida em sociedade, mas, ela também continua sendo uma forma de mobilidade social, ou seja, aqueles que vão para a escola e conseguem um diploma têm mais chances de encontrar bons empregos e de continuar os seus estudos, sendo que apesar do direito de todos à educação pública, não são todos que conseguem terminar os seus estudos e se inserir na sociedade contemporânea. O que se espera da escola é que seus planos sejam definidos por uma educação para a cidadania global, livre de preconceitos, a qual se dispõe a reconhecer e a valorizar as diferenças, a incompletude, a singularidade dos seres humanos, ideias essenciais para se entender a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Educação. Inclusão.

ABSTRACT:

The present article has the general objective of the work is to verify with alternative ways of teaching to involve students in the classroom. Education continues to be the means by which man acquires knowledge, develops and enters life in society, but it also continues to be a form of social mobility, that is, those who go to school and obtain a diploma have more chances to find good jobs and to continue their studies, and despite everyone's right to public education, not everyone manages to finish their studies and integrate into contemporary society. What is expected of the school is that its plans are defined by an education for global citizenship, free of prejudice, which is willing to recognize and value differences, incompleteness, the uniqueness of human beings, essential ideas for understanding the inclusion.

KEYWORDS: Didactic. Education. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A Educação na atualidade passa por diversas transformações educacionais, sociais, que impactaram a didática do professor, colocando muitas alternativas para o ensino e aprendizagem da criança. No ato educativo, o professor deve planejar conforme a singularidade da aprendizagem de cada aluno para construção de novos conhecimentos. Deste modo, surgem muitas perspectivas da prática pedagógica, na relação professor-aluno; planejamento escolar; avaliação e a didática do professor.

Bes et al (2020) relata que a educação contemporânea se caracteriza pela busca de uma aprendizagem significativa e para que seja alcançado esse objetivo, a educação se vale de todas as possibilidades metodológicas que tornem o estudante o protagonista do processo de aprendizagem e que o auxiliem a expandir sua capacidade cognitiva e social.

Assim a justificativa do tema é que quando se fala em ensinar, o professor não deve se depender de uma forma, ou material, mas trabalhar com muitas metodologias, ferramentas, para que seja alcançado o objetivo de aprendizagem de cada aluno. A educação é uma diversidade de pessoas, de pensamentos, ideias, que dividem o mesmo espaço na busca de novos conhecimentos.

Como trabalhar com formas alternativas de ensinar para envolver os alunos em sala de aula?

O objetivo geral do trabalho é verificar com formas alternativas de ensinar para envolver os alunos em sala de aula e os objetivos específicos são: Analisar formas didáticas da educação em tempos anteriores; verificar sobre a singularidade educacional e analisar formas alternativas de ensinar para envolver os alunos em sala de aula.

A metodologia do trabalho é a pesquisa bibliográfica, sendo analisado em livros e artigos científicos.

DESENVOLVIMENTO

FORMAS DIDÁTICAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS ANTERIORES

Segundo Bes et al (2020) a educação tradicional liberal reinou absoluta durante os primeiros séculos de vigência do capitalismo, no qual diante do Liberalismo, todo indivíduo possui as mesmas condições. a escola como mecanismo para o homem se adequar à sociedade vigente, o Liberalismo clássico precisou se adaptar à nova realidade social.

Conforme diz os autores, a educação continua sendo o meio pelo qual o homem adquire conhecimento, se desenvolve e ingressa na vida em sociedade, mas, ela também continua sendo uma forma de mobilidade social, ou seja, aqueles que vão para a escola e conseguem um diploma têm mais chances de encontrar bons empregos e de continuar os seus estudos, sendo que apesar do direito de todos à educação pública, não são todos que conseguem terminar os seus

estudos e se inserir na sociedade contemporânea.

Os principais aspectos da educação tradicional liberal dizem respeito ao processo de aprendizagem conduzido na escola. Afinal, para assegurar que a nova lógica social obtivesse êxito, era necessário oferecer conhecimento cultural. Assim, a partir da educação, deveria ocorrer a mobilidade social, e o homem, de forma individual, poderia conquistar a propriedade privada e o seu lugar na sociedade burguesa. Nesse contexto, era necessário garantir que fossem ensinadas as normas de conduta necessárias para a vida em sociedade: disciplina, respeito e comportamento eram elementos essenciais na dinâmica da educação tradicional liberal (BES et al, 2020, p. 33).

Assim, Hein (2014) coloca que a educação tradicional agia com a certeza de que o ato educativo serviria, necessariamente, para uma reprodução de valores e da cultura da sociedade, onde os problemas começaram e sintomas da disfuncionalidade, como o atraso pelas escolas estarem ligadas ao passado, a falta de capacidade de oferecer instrução, a maneira puramente mecânica com que se promove os estudos, autoritarismo escolar, a não afirmação para relações interpessoais, a falta de conhecimento da realidade e a falta de capacidade da preparação do indivíduo atuar no mundo.

Depois surgem abordagens do pensamento liberal progressista, que conforme Bes et al (2020) A partir desse novo entendimento da educação escolar, também conhecido como "movimento renovador na educação":

Surgem duas tendências pedagógicas: a liberal progressivista, também conhecida como "pragmática", e a liberal não diretiva, ambas funcionando como uma antítese da tendência pedagógica liberal tradicional. Assim, o papel do professor também se reconfigura. Ele passa a ser visto como o mediador da aprendizagem, aquele que organiza e estrutura os ambientes e fórmula os problemas e desafios que os alunos devem solucionar a partir de seus esforços de pesquisa e interação, de modo a desenvolver seu pensamento hipotético e reflexivo (BES et al, 2020, p. 43).

Deste modo, conforme Bes et al (2020) as tendências pedagógicas liberais propõem uma educação capaz de ajustar os estudantes à vida social capitalista, para que possam cumprir os seus papéis sociais de acordo com as suas aptidões.

Os pressupostos da pedagogia liberal tradicional começaram a ser contestados no início do século XX, a partir dos avanços da psicologia e do retorno às bases do Humanismo empreendido pelos intelectuais que atuavam no contexto educacional. Assim, baseado no entendimento ampliado sobre a formação do ser humano, que deveria ocorrer de forma complementar entre intelecto, emoção e relações interpessoais, o psicólogo.

O professor assume, então, a condição de facilitador do processo de aprendizagem, tornando-se um amigo e um apoiador dos feitos de seus alunos, valendo-se do reconhecimento e da confiança mútuos para que os estudantes continuem estimulados a aprender. Nesse modelo, as autoavaliações servem de ferramenta para que os estudantes desenvolvam sua autocrítica e possam, sempre com o apoio, a aceitação e a empatia do professor, ir além, aprimorando suas aptidões (BES et al, 2020, p. 59).

Surge então novos paradigmas educacionais que acompanhavam a teoria da Administração Científica, a tendência pedagógica liberal tecnicista:

O pensamento liberal tecnicista surge no Brasil a partir da década de 1960, acompanhando algumas tendências internacionais das áreas econômicas, políticas e científicas. Tais tendências propõem um novo entendimento para as questões educacionais, encarando a escola como instituição capaz de associar--se ao Estado para a promoção do crescimento e do desenvolvimento das nações, sobretudo daquelas pertencentes ao denominado "Terceiro Mundo", como o Brasil (BES et al, 2020, p. 75).

Bes et al (2020) relata que mais uma tendência pedagógica surge, o movimento da Escola Nova, no qual trouxe contribuições significativas para a compreensão da educação no Brasil, alterando percepções relativas à finalidade da educação, à forma como o ensino se organiza, às questões da didática e, principalmente, ao aluno e às suas capacidades.

Depois surgem os pensadores da natureza progressista, conforme Bes et al (2020) o pensamento progressista na educação se baseia nas teorias fenomenológicas e socioculturais. Ele se manifestou em três grandes correntes: a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. Cada uma delas propôs maneiras diferentes de conduzir os processos educativos, que deveriam levar à transformação dos indivíduos e da sociedade.

Segundo Bes (2020) os avanços na industrialização e na construção de uma sociedade liberal burguesa promoveram, no século XIX, um movimento de contestação das ideias econômicas e políticas vigentes. Tal movimento almejava a realização de mudanças revolucionárias a partir do socialismo de Marx e Engels.

Assim, em meio às muitas correntes do socialismo que surgiram desde então, os pensadores progressistas voltados à área da educação começaram a contestar a escola que visava a reproduzir os valores da ideologia dominante capitalista. Eles propunham uma educação escolar interativa, cooperati-

va e autogestionária, que acolhesse a todos, sem as distinções de classe social comuns à época, surgindo então as abordagens progressistas libertária e socialista:

Uma das principais características das abordagens progressistas é o fato de se contraporem aos modelos autoritários e diretivos típicos das perspectivas educacionais liberais. Essas perspectivas priorizavam a formação dos alunos para a vida em uma sociedade desigual, a partir do foco em conteúdos e práticas pedagógicas disciplinadoras. Nesse contexto, os estudantes assumiam uma postura passiva e submissa (BES et al, 2020, p. 124).

Já as outras tendências renovadas, libertadoras e crítico-social dos conteúdos são posturas que começam a dar voz aos alunos, compreendendo que eles carregam um conhecimento desde o nascimento, no percurso histórico, sendo reconhecidos como ativos, ao mesmo tempo valorizando o campo social.

A pedagogia histórico-crítica coloca-se, portanto, a serviço da luta pelo socialismo, como um período de transição para o comunismo. Objetiva-se, portanto, a construção de uma sociedade sem classes, com o fim das formas de exploração do homem pelo homem, numa sociedade nova, na qual a democracia passe a ser real e não apenas formal, uma vez que o poder, seja, de fato, exercido pelo povo (SANTOS, 2021, p. 47).

As teorias críticas se fundamentavam na ideia de que a educação deveria formar para a vida como um todo, bem como na noção de que ela deveria considerar o futuro da humanidade. Para isso, a educação precisaria obrigatoriamente levar em conta a realidade presente em cada época histórica, por meio do exercício da reflexão crítica, que poderia trazer o esclarecimento necessário ao ser humano (BES et al, 2020).

Mittler (2007) considera necessário reconhecer as diferenças culturais, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais, afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, advinda de uma consciência ao mesmo tempo individual e social.

SINGULARIDADE EDUCACIONAL

Segundo Mittler (2007) o que se espera da escola é que seus planos sejam definidos por uma educação para a cidadania global, livre de preconceitos, a qual se dispõe a reconhecer e a valorizar as diferenças, a incompletude, a singularidade dos seres humanos, ideias essenciais para se entender a inclusão.

De acordo com Kramer (2008) almejar uma educação de qualidade para as crianças, com uma proposta pedagógica exige que o educador tenha uma intenção planejada na função de mediadora das aprendizagens educativa, contribuindo para a formação da cidadania (sujeitos críticos, criativos, autônomos, responsáveis, cooperativos, participantes) estando permanentemente voltado para a formação dos educadores que com eles interagem.

Segundo Bes et al (2020) no início do século XX a educação era totalmente diretiva e centralizada no professor, o que seria contraposto pelas ideias da pedagogia não diretiva.

O ensino não diretivo não é aquele que se preocupa com a transmissão da coisa feita, a qual nem sempre é bem aceita. É o que se coloca como um processo que facilita ao grupo e ao indivíduo, a experiência interior. Não imprime direção. Orienta alguém, na busca do aprender, acreditando que cada pessoa tem seu caminho singular. Orienta o outro a aprender-se, pelo conhecimento de si próprio (GASMAN, 1971, p. 33 Apud BES et al, 2020, p. 62).

Deste modo, conforme Bes et al (2020, p. 187) "as práticas pedagógicas não diretivas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Para que isso seja possível, a ação docente parte do respeito à individualidade de cada estudante."

Libâneo (2005) considera que aos que se ocupam da educação escolar, das escolas, da aprendizagem dos estudantes, é requerido que façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos.

Silva, Nascimento e Zen (2019) é possível dizer que o ensino passa a exigir um olhar numa perspectiva multidimensional, que o compreenda como uma práxis educativa pedagógica, que considere as contradições e dilemas dos contextos nos quais se realiza, ou seja, uma didática que se faça presente nos cursos de formação de professores, contribuindo para que exerça sua práxis educativa na perspectiva transformadora dos determinantes que dificultam e impedem a finalidade pública e social de seu trabalho docente.

Aprendendo sempre, os professores conseguem atender à diversidade de demandas de seu trabalho, causada pela contínua complexificação do pedagógico. Se até bem poucos anos, a um professor caberia o ofício do ensinar, nas últimas três décadas, sobretudo, este ofício tornou-se ramificado: produzir aulas, cuidar, promover inserção cidadã, propiciar conhecimentos quanto a relações interpessoais, garantir estudos para a inclusão no mundo do trabalho e, principalmente, garantir haver a produção do conhecimento. (LOPES [et al], 2014, p. 181).

A construção do conhecimento exige uma escola mais contextualizada, motivadora, dinâmica e interessante, pois, dessa forma, o aprendizado se torna sinônimo de prazer, de realização e de novas descobertas (SANTOS; SANTOS, OLIVEIRA, 2017, p. 45).

A mudança de paradigmas requer educadores dispostos à mudança por intermédio da inovação, quando o aluno deixa de ser mero espectador e passa a ser ator, pois a participação e a coautoria estão vinculadas à formação de cidadãos responsáveis e comprometidos, que é a exigência da sociedade atual SANTOS; SANTOS, OLIVEIRA, 2017).

As tecnologias digitais têm se configurado como possibilidades constantes de inovação e aprimoramento nos processos educacionais. Sua importância, para além da inserção de ferramentas diversificadas em contextos de educação presencial ou a distância, reside na transformação que tal uso acarreta às metodologias de ensino e aprendizagem e, consequentemente, ao papel tradicionalmente estabelecido, direta ou indiretamente, aos envolvidos no ambiente escolar ou acadêmico (AMARAL, 2014, p. 106).

Desta forma, conforme a autora, a educação, enquanto processo cultural e sócio-histórico, envolve diferentes fatores que passam por perspectivas distintas e complementares sobre o fazer pedagógico.

De acordo com Porto (2017) uma das grandes preocupações da escola é dar conta de todas as áreas do saber, pois ainda não há um núcleo básico de conhecimento e cultura para todos, apesar de serem muitos campos do saber importantes para a formação dos alunos, nem sempre é possível contemplar todos no currículo escolar.

De acordo com Porto (2017) a distribuição da cultura e do conhecimento, nem sempre ocorre de maneira homogênea na população, e muitas vezes o currículo obrigatório e comum a todos não é justo ou adequado quando se refere a oportunidades iguais e desiguais.

Hein (2014) considera que as mais relevantes atrações do mundo contemporâneo, a mais marcante é a afirmação da diversidade étnico-cultural, que trouxe o multiculturalismo com uma tendência teórica e constante no novo contexto, mas ainda este termo permite diferentes interpretações e significados.

Dentro do contexto brasileiro, conforme Hein (2014) apresenta especificidades, singularidades na sua constituição, nos quais o Brasil é culturalmente heterogêneo, formado pelas negociações e conflitos e interesses econômicos, colonialismos, fusões sincréticas, perdas e reconstruções no processo de aculturação.

Serrazes e Correa (2013) relata que a educação escolar dentro da perspectiva do pluralismo deve ser regida por uma base de princípios que contempla a igualdade, não só de acesso, como também de permanência da escola, com a defesa da liberdade como fundamento da prática educativa e cultural, com respeito à diversidade de concepções pedagógicas e qualidade.

Conforme Porto (2017) a democratização da sociedade possibilitou a construção de espaços sociais menos excludentes e o convívio na diversidade, trazendo no novo cenário a inclusão social, passando a ter uma maior preocupação de toda comunidade, de modo que a sociedade foi tornando inclusiva e parte da agenda dos governos.

A pluralidade de culturas, etnias, religiões. visões de mundo e outras dimensões identitárias tem sido cada vez mais reconhecida nos diversos campos da vida contemporânea. (CANEN; MOREIRA, 1999, p. 12).

No campo político, as discussões multiculturais têm incidido sobre a necessidade de ressignificação de conceitos como direitos humanos, democracia e cidadania, de forma a articular, em suas formulações, reivindicações identitárias, afirmação de padrões culturais singulares e garantia de representação política. (CANEN; MOREIRA, 1999, p. 15).

A escola como instituição, também sofre pressões para acompanhar essa nova realidade e para lidar com a diversidade do público a quem deve atender. A inclusão social, portanto, está diretamente relacionada à necessidade de uma inclusão escolar. (PORTO, 2017, p. 120).

Brito (2012) coloca que a educação necessita de sentido, e os educadores precisam acreditar neles mesmos, nos valores que defendem, pois é primordial a formação e a transformação do professor, que deve estar aberto às mudanças, aos novos paradigmas, que os obriga a aceitar as diversidades e as exigências impostas pela sociedade que se comunica pelo universo cultural que está cada vez mais amplo.

2.3 FORMAS ALTERNATIVAS DE ENSINAR PARA ENVOLVER OS ALUNOS EM SALA DE AULA

Conforme Lippe (2015) a didática é uma arte de ensinar e a educação não é um processo solitário, mas coletivo, nos quais a didática dentro do ambiente escolar é composta pelos objetivos, seleção de organização do material, definição da metodologia e como os alunos serão avaliados.

Conforme Bes et al (2020) na educação contemporânea, vem se configurando um novo paradigma educacional, no qual foi se constituindo com o passar das décadas, apropriando-se de tendências pedagógicas dos séculos XIX e XX. Entre elas, destacam-se as tendências socioculturais e as interacionistas, a visão sistêmica, o uso de metodologias ativas e de tecnologias digitais como ferra-

mentas educacionais.

Conforme Chicarino (2016), o diálogo entre educador e educando, assim como o ensino e aprendizagem pela palavra da ação transformadora, constitui uma prática para o potencial para uma educação em direitos humanos, oferecendo às pessoas um espaço de reflexão sobre os seus próprios valores e atitudes, de modo a transformar suas próprias condutas.

Com o advento da internet ao final no século XX, a sociedade contemporânea passou por profundas transformações, as quais repercutiram no novo perfil dos estudantes nas instituições de ensino. As gerações mais recentes, compostas por nativos digitais, têm experimentado em suas ações cotidianas a utilização permanente da internet através de inúmeros recursos multimídia. A multifuncionalidade característica a esses sujeitos leva-nos a repensar o papel da escola e de seus gestos- res frente à presença constante das novas tecnologias (AMARAL, 2014).

A tecnologia ocupou um espaço na sociedade que, em tempos antigos, jamais se imaginava, provocando mudanças na forma de pensar e agir da sociedade contemporânea, que hoje é denominada sociedade da informação/ conhecimento (SANTOS; SANTOS, OLIVEIRA, 2017, p. 19).

Com a evolução constante da tecnologia, as habilidades exigidas pela sociedade são cada vez mais complexas, sendo necessário qualificação, eficiência e a constância do aprender a aprender. Assim, a educação se torna, mais do que nunca, um dos pilares essenciais para o desenvolvimento das novas habilidades exigidas pela sociedade digital (SANTOS; SANTOS, OLIVEIRA, 2017, p. 44).

Diante dessa realidade, a utilização da informática na educação se torna um meio de aproximação do aluno e da escola com esta sociedade digital, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e promovendo a cooperação e a colaboração, familiarizando o aluno com os recursos tecnológicos que poderão ser utilizados em outros contextos e realidades (SANTOS; SANTOS, OLIVEIRA, 2017).

As TICs como ferramentas auxiliadoras no processo de ensino e de aprendizagem são um meio e não um fim, assim o educando deve ter a oportunidade de utilizar a tecnologia como suporte para suas descobertas. Para isso, há de se ter consciência de que o professor, no papel de mediador, precisa agregar o recurso tecnológico como estímulo na sua prática pedagógica (SANTOS; SANTOS, OLIVEIRA, 2017).

A tecnologia também propicia a interação social no desenvolvimento da cognição se valendo dos aspectos de sociabilização nos ambientes computacionais de aprendizagem. O desenvolvimento pleno do potencial cognitivo depende da interação social (SANTOS; SANTOS, OLIVEIRA, 2017, p. 46).

Paiva e Silva (2015) então coloca que a tarefa de ensinar a pensar e a aprender a aprender exige do educador o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências de pensar, porquanto, se este é incapaz de refletir e planejar sua ação, será impossível aguçar nos alunos a necessidade de aprender.

A adoção de novas tecnologias na área educacional, principalmente daquelas vincula- das à internet, tem mudado a forma de sistematizar e organizar os processos. Hoje, é possível encontrar inúmeras ferramentas que oferecem soluções para problemas (AMARAL, 2014).

Vale ressaltar que, para que haja uma aprendizagem efetiva com o uso da tecnologia, o professor deve ter bem claro seus objetivos e seu plano de aula, tendo consciência de que não é mais o detentor do conhecimento. Ele precisa estar aberto para a troca e a interação com o aluno para que juntos possam traçar o caminho rumo ao conhecimento e à aprendizagem efetivamente significativa (SANTOS; SANTOS, OLIVEIRA, 2017, p. 47).

Tais visões sobre a educação pode levar a observar a partir de um olhar interacionista, fundamental para que possamos analisar as tecnologias digitais e suas possibilidades pedagógicas ao apoio educacional (AMARAL, 2014).

Além das tecnologias digitais, o uso de livros e espaços de leitura como a biblioteca escolar ainda são utilizados e tem grande importância para o ensino/ aprendizagem na escola:

Uma das principais funções da biblioteca escolar é desenvolver projetos e atividades integradas, evitando o fracionamento entre as áreas cientificas, técnicas, artísticas e culturais, salientando suas funções intelectuais, ativas e criativas (AMARAL, 2014).

Além disso, a importância de estimular a aprendizagem e a prática da habilidade da leitura, não somente voltada para as crianças, mas também para os adolescentes e adultos que fazem parte do contexto escolar. A biblioteca deve promover oficinas e espaços para capacitação de mediadores de leitura. Por outro lado, na sua relação com a comunidade, a biblioteca escolar deve ter como um dos focos principais propiciar atividades de desenvolvimento cultural, bem como promover e organizar atividades que desenvolvam a sensibilidade e consciência cultural e social (AMARAL, 2014, p. 64-65).

Amaral (2014) considera que a escola visa à construção da humanidade do educando, pois é pelo processo educacional que o ser humano se atualiza enquanto sujeito histórico em relação ao saber produzido pelo homem em sua progressiva diferenciação do restante da natureza.

Ao passo que, o docente em face ao multiculturalismo, conforme Canen e Moreira (1999) deve enfrentar o desafio aceitar o desprezo na educação, neste sentido, há formação das identidades docentes e discentes em sociedades multiculturais e excludentes que precisam beneficiar-se de projetos curriculares que visem favorecer à construção de uma sociedade mais democrática e mais plural.

Paiva e Silva (2015) relata que no passado, a atuação do docente se restringia a mera transmissão de informações, contudo, na atualidade, em pleno avanço social, esse profissional precisa refletir não somente na ação, mas também sobre a ação, para diagnosticar os dilemas da prática educativa, determinar as metas e entrar com os meios viáveis, no qual é justamente nesse aspecto que entra a didática que, como ciência da educação, subsidia nas escolhas dos recursos adequados.

Conforme Hein (2014) educar para diversidade exige formação em dimensões objetivas e subjetivas, não à parte como querem alguns, mas intrínseca à atividade pedagógica, tornando emergente, dialógica e interpretativa, pois a formação procede de formulação de estratégias e de mecanismos de intervenção, de revisão de valores e atitudes para superação de injustiças, preconceitos e estereótipos.

Assim, fantoches, jogos, materiais variados de papelaria, tudo isso utilizado em uma instância mais básica, são considerados multimeios. Ao assumir um projeto de implantação de educação multimeios em um determinado ambiente educacional, é importantíssimo que seja feito inicialmente um inventário dos recursos disponíveis naquele local para que seja possível saber de quais recursos se dispõe, entender também sobre os espaços disponíveis. E um último e importante detalhe que deve ser previsto é a acessibilidade aos recursos multimeios (FERREIRA, 2014).

Considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto, pensar formas de se valorizar e se incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, também, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. (CANEN; MOREIRA, 1999, p. 1).

Desta forma, Canen e Moreira (1999) relata que o multiculturalismo questiona o conhecimento transmitido nas diversas instâncias produtoras e transmissoras de cultura, identificando etnocentrismos, visões estereotipadas de determinados grupos e buscando aberturas para a incorporação de uma pluralidade de vozes, de formas diversas de se construir e interpretar a realidade, mas, ainda grupos culturais podem agir calados em meio as manifestações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diferentes momentos culturais e políticos da sociedade brasileira influenciaram a criação de tendências pedagógicas, com contribuições oriundas de movimentos sociais e tendências filosóficas que ajudaram a formar a prática pedagógica no país.

A docência na atualidade sai da figura soberana para uma prática de participação com os alunos, aprendendo de forma coletiva para a sociedade.

A educação passa de uma reprodução de valores e cultura para novas relações interpessoais na construção do conhecimento e na atuação de preparação para o aluno atuar no mundo, utilizando metodologias que incentivam a participação e o empoderamento das pessoas. Estimulando transformações orientadas para anseios humanos da liberdade, justiça, igualdade e felicidade, deixando de ser um processo solitário, mas uma forma coletiva e democrática.

Muitas tecnologias digitais ou espaços educacionais devem estar de acordo com a aprendizagem dos educandos, planejando cada ferramenta para objetivos de aprendizagem.

O professor deve trazer organização e planejamento, constantemente à escolha de uma didática apropriada e eficiente, adequada à realidade da turma e aos conteúdos escolares, respaldando-se, simultaneamente, nas finalidades que pretende alcançar de modo singular.

O exercício de democracia passa na ação pedagógica da escola realçando a subjetividade, assumindo uma cidadania de diversidades sociais. O multiculturalismo rompe a visão homogênea da população, de forma crítica na construção histórica, com perspectiva do pluralismo princípios que contempla a igualdade e a democratização da sociedade, logo, a diversidade está ligada a uma inclusão social e educacional de culturas.

Além disso, o professor deve valorizar nas práticas pedagógicas pluralidade cultural no âmbito da educação, dando voz a diferentes identidades culturais, buscando formações sobre as diferenças multiculturais, fornecendo uma educação atenta à diversidade cultural e à diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do (Org). Fundamentos de apoio educacional [recurso eletrônico] Dados eletrônicos. Porto Alegre : Penso, 2014.

BES, Pablo Rodrigues... [et al.]. Teoria da educação; revisão técnica: Rosemary Trabold Nicácio. Porto Alegre : SAGAH, 2020.

BRITO, Glaucia da Silva. Educação e novas tecnologias. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. Fortaleza: Educação em debate, 1999.

CHICARINO, Tathiana. Educação em direitos humanos. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

FERREIRA, Armindo Ribeiro. Comunicação e aprendizagem: mecanismos, ferramentas e comunidades digitais. 1. ed. São Paulo: Érica, 2014.

HEIN, Ana Catarina Angeloni. Fundamentos da educação. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014

KRAMER, Sonia. Professores de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

LIBÂNEO, José C. Pedagogia e pedagogos para quê? São Paulo: Cortez Editora (8ª. Edição), 2005.

LIPPE, Eliza Márcia Oliveira. Didática II. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015.

LOPES, Amélia [et al]. Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014.

PAIVA, Rita dos Impossíveis Dutra de; SILVA, Silvânia Lúcia de Araújo. A importância da didática no processo de ensino e aprendizagem: a prática do professor em foco. Mossoró, RN: Revista Ensino Interdisciplinar, v. 1, nº. 1, Julho/2015.

PORTO, Humberta Gomes Machado. Currículos, programas e projetos pedagógicos. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

SANTOS, Pricila Kohls dos; SANTOS, Elisângela Ribas dos; OLIVEIRA, Hervaldira Barreto de. Educação e tecnologias [recurso eletrônico]; [revisão técnica: Marcia Paul Waquil]. – Porto Alegre : SAGAH, 2017.

SERRAZES, Karina Elizabeth; CORRÊA, Rubens Arantes. Políticas da Educação básica. Batatais, SP: Claretiano, 2013.

SILVA, Marco; NASCIMENTO, Claudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina. (orgs). Didática abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2019.

CONTEXTO EDUCACIONAL E BARREIRAS INCLUSIVAS

MARIA IRANI ALVES

RESUMO:

É notório dizer que a inclusão necessita de apoio do Estado para de fato acontecer, entretanto questões atitudinais da população também contribuem para que esse processo desenvolva. A humanidade é constituída pela diversidade. Somos plurais, diversos, diferentes, únicos. Porém, é contraditório quando falamos do modo como lidamos com essa diversidade. No Brasil, foi construído um mito de que somos um povo que acolhe e aceita as diferenças, apesar disso trazemos conosco também muitas marcas de segregação, discriminação e intolerância. Uma sociedade é inclusiva quando acolhe a todos, independentemente de cor, etnia, nível socioeconômico, gênero, orientação sexual; para acolher a todos é preciso que haja ações de equidade.

Palavras-chaves: Desigualdade; Educação Especial; Igualdade; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Quebrar barreiras arquitetônicas no meio inclusivo é difícil, ampliar os conceitos da diversidade humana na escola é um dos maiores desafios que educadores de diversas áreas do conhecimento encontram.

Embora represente um assunto como grande cota de polêmica bem como de difícil aceitação ainda para grande parte da sociedade, a inclusão pode beneficiar não só quem é incluído, mas todos que com ele interagem. A inclusão leva aos que são discriminados por terem sua deficiência o direito a seu espaço social e demonstrarem suas capacidades e não suas limitações.

Isso só se faz necessário porque exista ainda na sociedade uma discrepância entre o que é diferente e o que é considerado normal. Desta forma este estudo busca discutir a educação inclusiva, discutindo não somente as possibilidades que a cercam, e sim o que pode realmente ser aplicado na educação formal.

Em tempos remotos, as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes e/ou inúteis diante das possibilidades de cooperar e somar em prol do progresso de uma sociedade. Estas pessoas, inclusive, eram "escondidas" em casa por seus familiares, tamanho era o preconceito e a falta de preparação e cuidados que as outras pessoas tinham com elas.

No âmbito educacional, as pessoas com deficiências eram educadas em casa pelos próprios parentes e as escolas não eram preparadas para recebê-las. Com a modernidade, ciência e educação andando juntas, as escolas e seus profissionais começaram a ser preparados para a entrada destes alunos nas unidades escolares e regulares. Os prédios sofreram modificações como rampas e corrimões, por exemplo, e os profissionais da educação estudaram e se especializaram de forma alternativa e específica para educarem as crianças com deficiências diversas.

Com a entrada dos alunos com deficiência na escola, a educação se tornou mais completa e humana. A socialização destes alunos é uma das partes mais importantes da inclusão escolar. Portanto, para que este objetivo seja alcançado, o docente deve ser e estar preparado para tal. A inclusão escolar torna um professor despreparado em um professor inseguro e que nada auxiliará no processo da inclusão. Ele se sente perdido e incapaz de transmitir e produzir os conhecimentos para o enriquecimento do conhecimento destes alunos.

BARREIRAS ARQUITETÔNICAS NA EDUCAÇÃO

O ambiente virtual e as novas tecnologias de informação e comunicação possibilitam processar com maior rapidez, armazenar com maior eficácia, e com baixíssimo custo. Mas isso, não é sinônimo de melhor desempenho no ambiente escolar e no processo de ensino-aprendizagem se houver adesão dessas ferramentas.

Já que para que ocorra essa melhoria, se faz necessário uma reelaboração de políticas públicas, considerando que não há resultados satisfatórios se somente possuir discussões e pesquisas voltadas para a utilização das tecnologias educacionais, mas também do ambiente e da gestão desses recursos.

Por meio da difusão social as invenções são compartilhadas entre os grupos e sociedades, mantendo a marcha evolutiva impulsionando a criatividade. Neste ciclo de transmissão de conhecimento surge o processo de educação ou ensino-aprendizagem, com ele a escola. Hoje o papel da instituição escolar é de suma importância, levando em consideração que cabe a ela educar ética, moral e estéticamente, construindo indivíduos pensantes e não pensando por eles.

Na atualidade, com o surgimento de ícones do entretenimento e consumo, transforma-se as relações entre professor e aluno no ambiente de ensino, pois continuamente é evidente a influência desses ícones nas produções e forma de agir dos alunos, como os padrões estereotipados que possuíam respeito, às expressões são distintas dos sa-

beres dedutivos e verbais, uma cultura com acentuada diferenciação surge fazendo com que os educadores lancem um reflexão sobre esse novo sentido de educando que se presenta.

Ao entrar em contato com as produções visuais no ambiente escolar, é perceptível que grande para do escopo de soluções visuais e imagens que são reproduzidas, possuem como fonte inspiradora as produções (de arte e entretenimento de massa) midiáticas, até mesmo nos livros didáticos que trazem ilustrações e materiais de comunicação produzidos para a equipe escolar, para o aluno, de forma geral, para a comunidade escolar.

Segundo Gomes (2001), o uso das imagens possui um significado que está relacionado à cultura imagética. E este significado está relacionado aos mais diversos ambientes e não só a escola. Desta forma, é preciso entender a relação entre as pessoas e o olhar, e buscar assim, compreender como é produzido através da imagem a fascinação por produtos, pessoas, lugares, entre outros,

Diante de tão grande número de ofertas visuais, performáticas e espetaculares na sociedade, a escola encontra-se em desvantagem, pois os chamados auxiliares de ensino audiovisual, a comunicação corporal do professor, sua retórica, não convencem. O mundo da escola é um mundo cinza, parado e passivo. As imagens na escola são manipuladas como se fossem neutras e inofensivas, além de serem mal aproveitadas em termos de possibilidade educativa. Não se prepara o professor para desempenhos comunicativos e expressivos ao nível do desafio do ensino e das crianças atuais, não se prepara o professor, sobretudo, para dialogar com o mundo através de um universo imaginário (MEIRA, 1999, p. 132, apud GOMES, 2001, p.5-6).Segundo o Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2008, p.01), "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" Assim a escola pública muitas vezes reproduz a lógica excludente da sociedade, mas deve acolher a todos. Ela se estende aos estudantes que são público alvo da educação especial, ou seja, aqueles que possuem deficiência, mas também aqueles que não a possuem: alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais, entre outros.

Muitos pensam que Educação Inclusiva e Especial são termos sinônimos ou que a Educação Inclusiva é uma atualização da Educação Especial. Do ponto de vista histórico, o movimento de luta por uma Educação Inclusiva surgiu da luta pelos direitos da pessoa com deficiência, que até então não estava na sala regular.

Apesar de terem uma base compartilhada, são coisas distintas, assim, vemos como primordial que haja diferenciação destas duas áreas. A Educação Inclusiva é um paradigma. Em linhas gerais, é a ideia de uma escola inclusiva para todos; a Educação Especial é voltada exclusivamente para os estudantes com deficiência, com altas habilidades e com Transtorno do Espectro Autista – TEA. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva perpassa todas as modalidades de ensino. É a última parcela da população a fazer parte do ambiente escolar. Pensando no conceito de equidade, é a que demanda maiores ações em relação às barreiras postas socialmente.

TECNOLOGIA AMPLIANDO E FACILITANDO O SABER PEDAGÓGICO

Segundo Leite (2000) existe uma diferenciação entre conhecimento e informação, ao se constatar que existe uma interdependência entre os fatos humanos, principalmente pelo fato que a apreensão e desenvolvimento cognoscível na vida cotidiana ultrapassam a educação formal.

Logo, surge um novo papel da docência, que é a condução do educando no desenvolvimento de possibilidades de apreensão onde selecione, interprete e organize as informações que lhe são acessíveis na busca do conhecimento. Com a inserção de novas tecnologias na educação, o agente e protagonista no processo de ensino-aprendizagem é o aluno, e o educador é o mediador e intermediário, que desempenha sua função necessariamente por meio de atividades orientadas. Desta forma, a aquisição de novos conhecimentos terá maior utilidade para o educando.

Não são somente instituições sociais como família, escola e igreja que possuem a tarefa de ensinar e educar, mas todas as instituições geradas pelas ações dos cidadãos, como também àquelas que o discente tenha acesso.

É evidente que grande parcela da população brasileira não conheça ou desfrutem de instituições com tais quesitos, no entanto, em sua maioria possuem acesso a televisão, que adentra todos os lares trazendo consigo a confusa mescla entre o presente e o futuro, a ficção e a realidade, de forma que apresenta e determina o modo de pensar e de existir dos indivíduos, pautando suas opiniões e condutas. E o fato da necessidade de se desconectar ou desligar a TV não é mero moralismo, e sim uma urgência.

O debate sobre essa questão faz com que as contradições e tensões saiam do senso comum e busque medidas em âmbitos mais profundos como a legislação e esfera jurídica, justamente pelos efeitos que causam na educação e sociedade.

Podemos notar no processo de revolução da linguagem as mensagens audiovisuais que, se veiculam por cenas curtas, ritmo acelerado, utilizando uma linguagem concreta e plástica, tem como resultante a multiplicação de pontos de vista, cenários, personagens e sons, desta forma, não exigem envolvimento e esforço do receptor.

Assim a afetividade tem maior importância no processo de mediação entre indivíduo e o mundo, já que, essa linguagem mexe constantemente com as sensações e imaginação. Essas diferenças é que determinam essencialmente os modos de linguagem audiovisual e a escrita, pois a linguagem escrita possui maior análise lógica, rigorosidade e organização.

Na contemporaneidade, a internet é uma ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem, pela sua acessibilidade informacional, e a abrangência de localização de muitas informações de áreas diversas do conhecimento para que sejam estudadas, e por vezes, exercitar a interdisciplinaridade.

Na contemporaneidade é nítida a interferência midiática, principalmente da televisão, na construção do cidadão atual. Esta construção tem seus fundamentos em moldes de uma sociedade de consumo extremamente televisiva.

Ao depararmos com a real sociedade excludente e de pobreza latente é notório que a maior parcela da sociedade não consegue ter lazer e entretenimento fora da esfera televisiva.

Segundo Leite (2000), o ambiente educacional, desde o ensino fundamental até o ensino superior, devem discutir como os meios de comunicação e as mídias influenciam a formação educacional dos brasileiros. Visto que, os índices alarmantes de repetência e evasão escolar podem ter relação direta de como a influência midiática, que produz uma população extremamente imagética, que procuram linguagens e textos audiovisuais, e assim, fogem da leitura e escrita.

Podendo esse hábito nocivo ao desenvolvimento intelectual surgir e ser incentivado na própria escola, que por sua vez, de alguma maneira induz os discentes aos prazeres das imagens televisivas.

DIFICULDADES E PONTOS A EVOLUIR NA INCLUSÃO

Deve se ater que existiram eventos de grande importância, sem os quais não possibilitaria um progresso iminente, nem a nível teórico e nem prático, sobre a inclusão escolar, que levaram à criação e atualização de documentos que permeiam todo esse contexto da educação inclusiva.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas elaborou diversos documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. Como o Brasil é membro da ONU e deve seguir esses documentos, reconhece seus conteúdos e os tem respeitado, na elaboração das políticas públicas internas. Para a socialização dos indivíduos com necessidades especiais foi apresentada pela sociedade e bem como pelas políticas públicas, como elemento assistencial como se encontra na história do Brasil.

A institucionalização da Educação Especial no Brasil tem pouco mais de três décadas. A partir da década de 70, se inicia um processo de centralização administrativa e coordenação política a partir do governo federal. Em termos de legislação, a Educação Especial aparece pela primeira vez na LDB 4024/61, apontando que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Na lei 5692/71, foi previsto o tratamento especial para os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais e os superdotados.

Na década de 70 também foi criado o CENESP junto ao MEC, com o objetivo de centralizar e coordenar as ações de política educacional. Este órgão existiu até 1986 e em toda a sua trajetória manteve uma política centralizadora que priorizava o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas. Em 1986 criou-se a CORDE (Coordenadoria para a integração da pessoa portadora de deficiência), junto a Presidência da República, para coordenar assuntos, atividades e medidas referentes ao portador de deficiência. Extinto o CENESP, criou-se a Secretaria de Educação Especial do MEC.

Em 1989, a CORDE foi transferida para o Ministério da Ação Social, e a área de Educação especial do MEC, tornou-se coordenação, configurando uma redução do poder político da área, nos dois casos. Em 1993, voltou a existir a Secretaria de Educação Especial (SEESP), no Ministério da Educação. Isto demonstra o quanto a Educação Especial tem se apresentado um "status" secundário das políticas públicas e que as descontinuidades marcam sua trajetória.

BASE DE ACESSIBILIDADE

A acessibilidade está definida como a ausência de barreiras na infraestrutura, de caráter arquitetônico, envolvendo espaços urbanos, comunicacionais e técnicos. Atualmente, porém, o termo acessibilidade estendeu sua definição a outras maneiras de acesso, incluindo a cognitiva, sendo possível encontrar essas variações nas políticas educacionais que voltam sua importância à eliminação das barreiras que dificultam a conquista da qualidade no processo de ensino-aprendizagem, colocando em prática as teorias que defendem a inclusão educacional

(PERES E MARCINKOWSKI, 2012).

Atualmente, a inclusão trata-se de um assunto relevante nos debates sobre educação que envolve profissionais referenciados da área, mas a vivência pedagógica aponta as limitações dos deficientes sobressaindo suas potencialidades, o que acaba deixando esses alunos excluídos do processo de ensino-aprendizagem, podendo refletir, inclusive, à desistência dos estudos (BARTALOTTI, 2008).

A acessibilidade vem apresentando interesse nos estudos relacionados às necessidades de mudança e adequação em estruturas urbanas e empresariais, a fim de atender as limitações dos estudantes. A referência à acessibilidade não se limita apenas às pessoas com necessidades especiais ou mobilidade reduzida, mas estende à inclusão de todos os indivíduos em atividades cotidianas, proporcionando o acesso, visando a adaptação e locomoção, eliminando as possíveis barreiras (MARCÁRIO, 2014).

A acessibilidade atende pessoas com diferentes limitações na locomoção, como idosos, obesos, indivíduos submetidos à cirurgia, entre outras situações que dependem da facilitação de acesso aos espaços. No caso da educação, a acessibilidade refere-se ao atendimento de alunos com limitações físicas, proporcionando a participação em todas as atividades realizadas, visando a formação e o desenvolvimento das habilidades humanas (MARCÁRIO, 2010).

A definição de acessibilidade tem sido alvo de estudos na atualidade, determinando a caracterização do termo como a oportunidade de interação entre os sujeitos com e sem limitações físicas, determinando-se como a ausência de barreiras na infraestrutura, de caráter arquitetônico, envolvendo espaços urbanos, comunicacionais e técnicos. Sendo assim, a acessibilidade pode ser entendida como a facilitação de deslocamento aos destinos desejados, de modo que o indivíduo com limitações para locomoção consiga chegar ao destino desejado, sem a necessidade de auxílio de terceiros (MARCÁRIO, 2014).

Frente às necessidades de inclusão devem-se realizar adaptações em sala de aula, sendo que todas as adaptações de sala de aula devem ser feitas com o menor estardalhaço possível e com o máximo de boa vontade e hospitalidade.

Em nenhuma hipótese deverá a deficiência ser apontada de uma forma constrangedora ou enfatizada, nem tampouco ser ignorada. Algumas possíveis adaptações de salas comuns são as seguintes (BAUTISTA, 1998).

A Educação Inclusiva é um desafio para professores que devem instruir uma sala de aula, incluindo uma combinação de crianças com necessidades diversificadas e crianças com necessidades especiais. As configurações inclusivas em sala de aula são organizadas de formas diferentes para alcançar o domínio na aprendizagem entre um grupo diversificado de alunos. Em algumas escolas inclusivas, a prática tradicional anterior em sala de aula foi adotada sem qualquer alteração na instrução e no material (BULE-HOLMBERG, 2008).

Neste tipo de inclusão as crianças com necessidades especiais são incluídas como tal em que a prática tradicional de ensino seguiu na sala de aula regular sem quaisquer arranjos prioritários ou adaptações feitas. Mas, em algumas escolas o conceito de inclusão é feito com a colaboração dos professores para o planejamento e entrega da instrução, preparação e uso de materiais instrucionais para atender às necessidades das crianças com necessidades especiais. Professores especiais são designados para atender as crianças com necessidades especiais dentro e fora da sala de aula para atender aos requisitos de aprendizagem desse grupo diversificado de alunos (BULE- -HOLMBERG, 2008).

O sistema escolar possui adequações flexíveis em sala de aula com métodos de instrução criativos também são feitos em sistema escolar inclusivo. Assim, diversas formas de educar são seguidas em ambientes inclusivos para promover o domínio na aprendizagem entre crianças com necessidades especiais. Como há muitas práticas seguidas em um ambiente inclusivo, é necessário descobrir as práticas efetivas na inclusão. Em todas as práticas há algumas características importantes que precisam ser realizadas para promover o domínio na aprendizagem entre crianças com necessidades especiais. São interações, incluindo colaboração de professores e colaboração dos alunos, diferentes tipos de apoio e variedade e adaptação nos materiais instrutivos (BULE-HOLMBERG, 2008).

A variação das funções e responsabilidades de ensino exigidas em formação colaborativa exige a crença de que todos os alunos podem aprender, juntamente com habilidades competentes de comunicação e resolução de problemas (FRIEND; BURSUC, 2006; GABLE e HENDRICKSON, 2000).

A escola é uma mini sociedade onde as crianças aprendem a conviver juntas (BULE-HOLMBERG e EKEBERG, 2009). O conceito de inclusão ajuda crianças com necessidades especiais a permanecer em uma vida mais baseada na sociedade em sua idade escolar (STRØMSTAD, NES e SKOGEN, 2004).

É a distância entre o nível real de desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas sob orientação adulta ou em colaboração com pares mais capazes (VYGOTSKY, 1978:86).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada prática foi analisada com base no critério enquadrado pela literatura para saber mais sobre a natureza dessas práticas. O resultado do estudo revelou a prática efetiva das categorias acima de ambientes de sala de aula inclusivas. O estudo evidenciou que todas as práticas instrucionais observadas têm potencial para o desenvolvimento de melhor qualidade na prática de educação inclusiva, mas em diferentes graus de nível para crianças com necessidades especiais. Mesmo as crianças em sala de aula tradicional se desenvolvem melhor, mas o grau de desenvolvimento é muito alto em sala de aulas de variedade e flexível.

É de extrema importância que este conteúdo se torne parte da rotina da escola, não somente através do material e recursos utilizados em sala, mas também que se forme uma rede interna "a intranet" em que seja possível a comunicação entre pais, alunos e professores e também através da internet no acesso a bibliotecas virtuais e todos os canais virtuais de informações e formação disponíveis na atualidade.

O artigo nos leva a concluir que o processo de inclusão na escola está ocorrendo porem com muitos desafios a serem traçados, embora os discursos oficiais normatizem esse processo, cada ato traduz a dimensão da implementação, atingindo as diferentes etapas e modalidades da educação que se apresentam no interior da escola.

Considerar a inclusão educacional como um processo que acontece em um contexto social, político, econômico, cultural e histórico e que todas estão entrelaçadas, é fundamental para uma efetivação de sucesso e para a geração de transformações.

Outro fator importante no sucesso da inclusão é a participação da família do educando. Esta talvez seja a peça fundamental do quebra-cabeça. O apoio da família para o engajamento da criança na unidade escolar é o maior fator de vitória ou fracasso na aprendizagem deste aluno, pois é este apoio que fará com que a criança perceba a importância do seu papel na sociedade que vive. Os pais, pela sua convivência com a criança podem até indicar exercícios e tarefas que auxiliem o professor a planejar suas aulas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. Marília: Publicações, 2000.

BAKER, Janice M.; ZIGMOND, Naomi. The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. The Journal of Special Education, v. 29, n. 2, p. 163-180, 1995.

BARTALOTTI, C. C. Inclusão social das pessoas com deficiência: Utopia ou possibilidade. 5ª ed. São Paulo: Paulus, 2008.

BATEMAN, David; BATEMAN, C. Fred. What Does a Principal Need To Know about Inclusion? ERIC Digest. 2002.

BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola – de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BIANCONI, E.C.; MUNSTER, M. Educação Física e a pessoa com deficiência física: estratégias de inclusão no contexto escolar. IX Congresso nacional de Educação. PUC: São Paulo, 2015. Disponível em:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

CORREIA, L. M. Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto Alegre: Porto, 1997.

MENDES, E. G. Deficiências Mentais: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENEZES, W. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar. Trabalhos para discussão, nº 147/2002, agosto/2002.

RODRIGUES, David. Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento das ações. Necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO COM BASE NOS CURSOS OFERTADOS PELO CEFAI-DRE SÃO MIGUEL

MARIANNA MARIA DONADELI

Resumo

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a contribuição, os obstáculos, desafios e anseios na carreira do professorado no século XXI, examinando o exercício docente no contexto da recente ordem social com base nos cursos de educação inclusiva oferecidos peo Cefai.Baseamo-nos principalmente nos estudos de Mantoan (2015), Goffman (1988) e Gutierrez (2017) para pesquisar os desafios da carreira docente. Pretendemos assim, ampliar as informações acerca dos cursos oferecidos pelo Cefai e seus impactos causados pelas modificações sociais e as práticas de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão, Cursos, Professor, Cefai

Abstract

This article aims to analyze the contribution, obstacles, challenges, and desires in the career of teachers in the xxi century, examining the teaching exercise in the context of the recent social order based on inclusive education courses offered by Cefai. based on us mainly we used studies by Mantoan (2015), Goffman (1988) and Gutierrez (2017) to investigate the challenges of the teaching career. we also intend to expand the information about two courses offered by Cefai and their impacts caused by social modifications and teaching and learning practices.

Keywords: Inclusion, Courses, teacher, Cefai.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la contribución, los obstáculos, los desafíos y las aspiraciones en la carrera docente en el siglo XXI, examinando la práctica docente en el contexto del orden social reciente a partir de los cursos de educación inclusiva que ofrece el Cefai en los estudios de Mantoan. (2015), Goffman (1988) y Gutierrez (2017) para investigar los desafíos de la carrera docente. Así, pretendemos ampliar la información sobre los cursos ofrecidos por Cefai y sus impactos provocados por los cambios sociales y las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Palabra clave: Inclusión, Cursos, Docente, Cefai

Considerações iniciais

O processo de inclusão pode ser compreendido como o proporcionamento de educação às pessoas portadoras de distúrbio de aprendizagem ou de necessidades educacionais especiais no sistema de ensino em todos os seus níveis.

Para compreender o momento histórico da Educação Especial e Inclusiva é importante o resgate histórico em que o preconceito e o estigma em relação a pessoa com deficiência são historicamente construídos e os comportamentos e atitudes da sociedade são influenciados por essas fases, como a proposta de atendimento educacional embasada no modelo médico. Desse modo é necessário compreender um pouco do contexto histórico em que Goffman (1988) cita que dentre conceitos, a forma como estas pessoas eram tratados/chamados, “anormais e estigmatizados”, estes termos provocavam uma situação de desconforto nas famílias que tinham uma criança nestas condições, chegavam a pensar ser um castigo divino. As ações como, sacrificos, internações, abandonos entre outras, foram sendo praticadas pelas famílias no decorrer dos tempos. Considere dentre este tempo os períodos de antiguidade onde havia exclusão, abandono e morte; idade média ocorria o assistencialismo e contribuição das igrejas no acolhimento; idade moderna o segregacionismo e a institucionalização em asilos e hospitais; idade contemporânea como o período de integração em que o aluno se adapta a escola e por fim os dias atuais que compreende a inclusão e o período em que a escola deve se adaptar as necessidades do aluno.

No Brasil a primeira instituição para o atendimento a pessoa com deficiência surge em 1854 com o objetivo de atender somente este grupo sem uma proposta de inclusão com a sociedade e este modelo segue até a década de 90 quando surgem as propostas inclusivas.

Ao pensar na convivência na diversidade, respeitando a singularidade de cada pessoa tem-se um aprendizado para todos, no qual a oportunidade de conhecer as diferenças fazem com que elas deixem de ser um obstáculo e passem a ser formas diferentes de convivência com o outro.

Por isso a inclusão do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e alta habilidades e superdotação na escola comum é fundamental para todos os estudantes. Porém somente a convivência não justifica a inclusão, as escolas devem repensar o seu papel para que não seja apenas um ambiente de convivência, mas de aprendizagem efetiva. A adaptação de materiais e estratégias de ensino que possibilitem a aprendizagem de todos é fundamental e necessário no ambiente escolar.

Portanto a escola deve ter como objetivo a aprendizagem nas diferenças e isso é função da educação. A inclusão é um passo importante para construção de uma sociedade que respeita a individualidade e a diferença. Segregar significa retroceder na história, voltando a modelos de educação que não estavam dando conta de seu objetivo.

Nosso trabalho consistirá no estudo dos cursos realizados pelo Cefai da Dre São Miguel situado na Av. Nordestina, 747 - Vila Americana, São Paulo - SP, 08021-000 para a formação de professores em educação inclusiva. Tendo como apoio os cursos publicados no Diário oficial da Prefeitura Municipal de São Paulo no período de .01/2015 a 12/2021 e as temáticas existentes.

Como justificativa apresento minha experiência enquanto docente de língua portuguesa atuante na EMEF Fernando de Azevedo localizada na Dre São Miguel e no Cieja de Ermelino Matarazzo e ainda como docente de língua espanhola no ensino médio pela EMEFM Darcy Ribeiro também localizada na Dre São Miguel da rede municipal de ensino de São Paulo desde 03/2017 e o quanto esses cursos oferecidos são importantes para a formação do docente.

A INCLUSÃO UM DIREITO DE TODOS

Segundo Kellen Alvez Gutierres (2017), sobre a questão do comportamento do indivíduo para a defesa dos direitos dos grupos marginalizados na história da sociedade brasileira e, como somente a atuação política poderia dar "voz e vez" a essas pessoas, " a construção de política de assistência social se configura como um espaço privilegiado de aprofundamento dos nexos entre abordagens de movimentos sociais e políticas públicas, pois, ativistas em defesa da assistência social se organizam e se mobilizam segundo repertórios de movimentos sociais; e, simultaneamente, estão inseridas em redes de políticas públicas que se organizam também como coalizões de defesa, tornando a combinação entre abordagens fecundas para a análise das mudanças ocorridas na política". (GUTIERRES, 2017, p. 3).

Desse modo podemos refletir que a organização em prol dos objetivos comuns, tem como finalidade enaltecer sobre a participação do coletivo para que haja a conquista de garantias com relação ao entendimento sobre a efetividade das políticas públicas. As ações afirmativas voltadas para grupos que sofrem discriminação étnica, racial, de gênero, religiosa são de extrema importância para repararmos as injustiças sofridas num passado não tão distante. As políticas afirmativas devem promover a inclusão socioeconômica de populações privadas de acesso a oportunidades.

A equidade deve existir dependendo de muitas ações afirmativas em que podemos auxiliar nossos alunos dentro e fora da escola, já que de alguma forma já foram injustiçados. Dessa forma, oferecer uma educação de qualidade, apresentar e respeitar seus direitos. Porém na instituição escolar há barreiras para que esses alunos possam acessar o ensino público.

De acordo com o posicionamento do grupo em prol de determinada alteração na ordem social, há um maior ou menor número de ações governamentais para a causa. Podemos inferir que quanto maior é o grupo e a consciência que esse tem de sua ação no meio social, maior será seu êxito, dada a propensão a atingir objetivos, que caminham em consonância com a legislação vigente. Um grupo somente se forma e age, quando identifica em um dado contexto histórico a falta de ação para o alcance de um bem comum.

Incluir os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na escola comum é uma busca por sanar a omissão de permitir que durante anos a educação não fosse para todos. O processo de incluir esse público as salas de aula da rede regular, busca amenizar o silenciamento social que permitiu que essas pessoas ficassem confinadas em sanatórios, asilos, entre outras instituições de cunho assistencial. Além dessa tentativa de sanar os abandonos permitidos para com esse público durante muito tempo, a presença desses alunos propicia trocas que tem como objetivo a valorização da diversidade humana.

Para Mantoan (2015), as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero e a diversidade humana estão sendo cada vez mais desveladas e destacadas e se tornam uma condição imprescindível para se compreender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos. Desse modo, o modelo educacional revela há algum tempo sinais de certo esgotamento e acompanha a crise paradigmática que necessitamos de transformações.

Assim, o pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para a inovação do ensino. E demonstra que toda a trajetória escolar precisa ser repensada.

A INCLUSÃO ATÉ A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

A Declaração de Salamanca, visa "Regras e Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", possui uma estrutura de ação em Educação Especial, e uma das seções que a compõem diz respeito às Perspectivas

Comunitárias, ou seja, "a realização do objetivo de uma educação bem sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das Escolas.

A declaração requer que a família também participe do processo de ensino aprendizagem juntamente com o auxílio da comunidade e de organizações voluntárias como de todo o público no geral.

Com isso, é importante que se estabeleça uma relação de parceria entre os familiares de crianças portadoras de necessidades especiais e a comunidade escolar, para que integre e socialize os educandos com a comunidade escolar.

Segundo o artigo 205 da Constituição federal a educação é um direito para todos.

Devendo a família e o Estado zelar pela educação dos estudantes.

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". (CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1998).

Em 2015 foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Lei n° 13.146, que é conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa lei abrange os aspectos relacionados à inclusão de pessoas com deficiências. Os avanços relacionados nessa lei são importantes para a sociedade e para as pessoas com deficiências.

Segundo a declaração de Salamanca (1994)

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. (SALAMANCA, 1994).

No processo de ensino-aprendizagem é importante ressaltar que as atividades precisam seguir o desenho universal (DUA) e assim, serem adaptadas para cada faixa etária correspondente.

O PAPEL DO EDUCADOR NA INCLUSÃO

Acreditamos que os docentes muitas vezes possuem um pouco de insegurança ao lidar com alunos com alguma deficiência. Desse modo buscam formações para poder aprender a solucionar os problemas decorrentes em sala de aula e saber lidar com as especificidades dos alunos.

Segundo Pletsch (2009 apud Sobrinho e Naujorks, 2001) diz "que o despreparo e a falta de conhecimento estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida". Que os cursos preparatórios de professores precisam melhorar na sua capacidade de formação que precisam "produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino".

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001). Essas parecem ser, hoje, medidas urgentes a serem adotadas para que ocorra uma mudança no status quo da educação inclusiva. (PLETSCH (2009).

Segundo Demo (2000, pg. 49) o professor precisa buscar conhecimento para poder assim realizar suas ações com competência.

Muitas vezes, encontramos a crença de que o professor, uma vez formado é competente. Temos aí a visão moderna de formação como trajetória linear acabada. Na verdade, a ideia mais correta de aprendizagem é aquela coerente com sua própria lógica, ou seja, aquela que se aprende sempre já que sua inteligência não está estocagem reprodutiva, mas na construção constante. Aprender não pode aludir, nunca, a uma tarefa completa, a um procedimento acabado ou a uma pretensão totalmente realizada; ao contrário, indica vivamente a dinâmica da realidade completa, a finitude das soluções e a incompletude do conhecimento. (DEMO, 2000, pg.49).

É grande a importância da formação do professor, para que tenha materiais para atender aos alunos de qualquer faixa etária e atender também alunos que possuem alguma deficiência, contribuindo para o crescimento intelectual destes.

Segundo Pletsch (2009) o professor deve valorizar a heterogeneidade que existe dentro do processo ensino-aprendizagem, para adequar melhor as atividades aos seus alunos.

[...] o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e con-

teúdo, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar. (PLETSCH, 2009).

O Cefai

O Cefai (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão uma concepção e compreensão contemporânea da questão da deficiência) localizado na Dre São Miguel que funciona na AV Nordestina 747 no 1º andar que possui o atendimento educacional especializado e apresenta como estratégia para a articulação entre os professores da Educação Especial e da classe comum, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos com deficiência.

Esse núcleo oferece cursos de formação de professores de educação inclusiva. Porém observamos os cursos que foram ofertados no ano de 2015 até 2021 através do Diário oficial da Prefeitura de São Paulo.

Em 2015 não houve ofertas de cursos pelo Cefai

Obteve início em 13/02/2016 quando foi ofertado pelo Cefais da Prefeitura de

São Paulo o "Curso de Especialização em Educação Especial com ênfase na

Deficiência Auditiva/Surdez", em nível de Pós-graduação - modalidade semipresencial oferecido pela Unesp em que o professor cursaria a pós-graduação com o compromisso de atuar as salas de recursos. Na mesma data foi ofertado o "Curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em

Altas Habilidades/Superdotação", em nível de Pós-graduação - modalidade semipresencial - oferecido pela Unesp em que o professor cursaria a pós-graduação com o compromisso de atuar as salas de recursos.

Em 30/06/2016 foi oferecido o curso: AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NO AEE pela Dre São Miguel, para professores atuantes na SAAI -Sala de apoio e acompanhamento a inclusão nas unidades educacionais.

Também foi oferecido o curso "CONHECENDO A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA DE 0 A 5 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UMA VISÃO

PEDAGÓGICA" EM PARCERIA COM AACD - ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA

À CRIANÇA DEFICIENTE no LOCAL: AACD - ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA À CRIANÇA DEFICIENTE - ANFITEATRO - AV. PROF. ASCENDINO REIS, 724 - IBIRAPUERA, SÃO PAULO / SP.

Em 01/09/2017 foi oferecido o curso BÁSICO DE LIBRAS pela DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – SÃO MIGUEL / DIPED / CEFAI.

Em 30/11/2018 foi ofertado o "SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEMINÁRIO

INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS" no LOCAL: UNINOVE VERGUEIRO – AUDITÓRIO TÉRREO– RUA VERGUEIRO, 235/249 – LIBERDADE TOTAL DE VAGAS: 500 VAGAS.

Em 28/11/2018 foi oferecido o "I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA", no LOCAL: UNINOVE VERGUEIRO – AUDITÓRIO TÉRREO– RUA VERGUEIRO, 235/249 – LIBERDADE. VII - TOTAL DE VAGAS: 500 VAGAS.

Em 11/09/2019 foi oferecido o curso "PRÁTICA DOCENTE E PRODUÇÃO DOS SABERES SOBRE AS ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL" pela Dre São

Miguel.

Em 10/05/2019 foi ofertado o curso "PRÁTICA DOCENTE E PRODUÇÃO DOS SABERES SOBRE AS ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL". Pela Dre São

Miguel.

Em 2020 durante o período crítico da pandemia não foram oferecidos cursos pelo Cefai da Dre São Miguel.

Em 30/06/2021 foi oferecido o curso "DESENHO UNIVERSAL PARA A

APRENDIZAGEM" pelos Cefais da Prefeitura de São Paulo.

Ao final da pesquisa podemos observar que a Dre São Miguel ofereceu poucos cursos aos professores, um a dois cursos ao ano no período de 2015 a 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término de nossa pesquisa, pensando na escola como um ambiente multicultural e com influência da cultura dominante correspondente à visão de determinados grupos sociais e que apresenta diferenças dos mais distintos eixos (étnicos, culturais, sociais), nós docentes temos o papel primordial de eliminar as barreiras do preconceito trazendo para nosso cotidiano escolar o debate e assim construir juntamente com os pares a ressignificação dos conceitos e ideias pregados ao lodo da história da educação. Aprender a conviver com as diferenças, observando os diferentes contextos e seus sujeitos diante de suas relações sociais. No

entanto, trazer essas questões para a sala de aula requer antes de tudo que ressignifiquemos a forma de educação bancária que recebemos ao longo na nossa trajetória escolar onde conceitos excludentes eram tidos como normais, aceitáveis aos padrões sociais. Hoje observamos ao nosso redor (principalmente nas escolas de periferias) que há uma busca constante para o protagonismo cultural das comunidades menos favorecidas e nós enquanto escola, temos que trazer esse movimento para dentro do contexto escolar.

É papel da escola, portanto, estar em permanente luta contra as exclusões e todas as formas de desigualdades que privilegiam uns e desconsideram muitos. É a escola responsável por plantar nos estudantes a esperança de uma sociedade mais justa, não uma esperança ilusória, mas transformadora e faz-se necessário uma reflexão que leve em consideração a elaboração de um diálogo intercultural.

Por fim, argumentos em prol do debate são imprescindíveis para que entendamos o quanto valores e atitudes históricos de apagamento de diversidades e imposição de valores únicos e opressores se fizeram presentes, assim como o papel da educação. A educação, portanto, a princípio, serviu como replicador de tais valores, no entanto, a partir de ações sociais em prol do multiculturalismo cada vez mais assume os debates necessários à diversidade e inclusão.

8- Bibliografía

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Márcia Bandeira de Melo Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A, 1963. 2 .edição 1988.

GUTIERRES, Kellen Alves. Mudanças em políticas públicas: diálogo entre movimentos sociais e coalizão de defesa na política nacional de assistência social. 41º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu – MG, 2017. GT: Políticas Públicas/25.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educ. rev. [online]. 2009, n.33 [citado 2022-09-16], pp.143-156. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602009000100 010&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1984-0411. https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010.

https://dipedmp.wixsite.com/meusite/cefai (acesso em 10/09/22) http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=8AI OHH9VK5HGGe0H7BJBUKKJFT4&PalavraChave=cefai (acesso em 16/09/22) http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=CJQ 53U0J1D3PGeCM2MM6KSORK6T&PalavraChave=cefai(acesso em 16/09/22) http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=468 NJ4SC8971He4VMHC2IIJLB6K&PalavraChave=cefai(acesso em 16/09/22) http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=2DN EV4LINN3VEe25TKQ1P6R2A05&PalavraChave=cefai(acesso em 16/09/22) http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=4K7 835E2CJSHPeFFC58DE7TM258&PalavraChave=cefai(acesso em 16/09/22) http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=d05 5f0ab1f2f06f10e4699259a9765af&PalavraChave=cefai(acesso em 16/09/22) http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=b40 cf776c12e66396f9f89a66a3873bd&PalavraChave=cefai(acesso em 16/09/22) http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=473f22c1270329005e29b17178964ca7&PalavraChave=cefai(acesso em 16/09/22) http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=de5c1c64d31053911b9595fd8f2515c2&PalavraChave=cefai(acesso em 16/09/22) http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=625b89441a370053359e590b208b3a92&PalavraChave=cefai(acesso em 16/09/22)

OS JOGOS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARILANDE SOUSA DELFINO

RESUMO

O presente Artigo tem como finalidade estudar a função e a importância dos jogos educativos para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, bem como observar os critérios indicados para a seleção dos jogos específicos para cada etapa do processo educativo. Verificaremos como a aplicação dessas atividades colabora para o desenvolvimento da criança. Anteriormente aos estudos desenvolvidos por Friedrich Fröbel, educação e atividades lúdicas como jogos e brincadeiras não eram considerados uma boa combinação por considerar-se que à escola cabia apenas o papel de transmissor de conteúdo sem distrações, sem brincadeiras. Com o surgimento do movimento Escola novista em meados de 1882, novos métodos de ensino passaram a ser pensados para que a escola pudesse acompanhar o desenvolvimento da sociedade da época. A partir de então a ludicidade passou a ser observada pelos grandes educadores da época como agente promotor de socialização para a criança, de integração e desenvolvimento cognitivo.

Palavras chaves: Jogos; Ludicidade; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Atualmente a ludicidade é a ferramenta padrão utilizada na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como prática promotora do desenvolvimento infantil. A ludicidade torna o processo de ensino e aprendizagem prazerosos, o que favorece o desenvolvimento integral da criança. Sabe se que a criança aprende e se desenvolve enquanto brinca e constrói sua visão de mundo a partir do faz de conta.

Levando-se em consideração estes dados, abordaremos os aspectos que envolvem a elaboração e o direcionamento das atividades que têm o jogo como componente principal para sua realização. Investigaremos os tipos de jogos e brincadeiras disponíveis para a Educação Infantil, suas características e aplicações. A análise das referências bibliográficas constantes neste estudo tem a finalidade central de pesquisar os aspectos metodológicos e os benefícios decorrentes da aplicação de atividades envolvendo jogos educativos para o desenvolvimento integral da criança.

ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, PROCESSOS DE MUDANÇAS

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB)

As políticas educacionais e sua organização tal como observamos hoje, passou por um significativo processo de reestruturação, associadas às transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam a sociedade atual.

Como exemplo deste processo podemos citar as reformas educacionais realizadas nos países da Europa e América nas décadas passadas. Essas mudanças refletem a recomposição do sistema capitalista mundial que trouxe consigo o neoliberalismo, que se caracteriza por três características particulares: mudanças no processo de produção (avanços científicos e tecnológicos), superioridade do livre funcionamento do mercado e redução do papel do Estado o que, atinge diretamente a educação.

A reforma que ocorreu nos sistemas educacionais tem quatro pontos principais: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional. No Brasil, por sua vez também houve algumas transformações significativas no sistema educacional a partir dos anos 90 anos da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde se enumeraram prioridades para a educação, das quais, a universalização do ensino fundamental, e a elaboração e promulgação da LDB, do PNE, das diretrizes curriculares.

Essas normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação e documentos norteadores específicos para a educação infantil que passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, classificada como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, fazendo com que a Educação infantil passasse por profundo processo de mudança passando a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, e tratada como um nível de ensino.

No ano de 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, trazendo mudanças na Educação Infantil, e mudando a concepção de

Infância. A criança passa a ser vista como um ser em processo de construção de identidade.

A orientação é que na Educação Infantil se desenvolva a linguagem, movimentos e exploração do ambiente para que se tenha um desenvolvimento integral da criança, ampliando sua visão de mundo. Embora com o

passar do tempo muitas mudanças tenham ocorrido na Educação Infantil ainda se faz necessário muitas melhorias, como a melhor formação e qualificação dos educadores; melhorar as condições de infraestrutura material das unidades escolares bem como aumentar os investimentos em educação.

O PAPEL DO JOGO NA EDUCAÇÃO

Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2007, p. 33).

Durante muito tempo o jogo não era visto como potencial instrumento da ação educativa, sendo visto apenas como passatempo ou atividade de pouca importância, praticada por adultos e crianças, mas esta visão foi sendo desconstruída ao ponto que ia percebendo se que no momento do jogo, do brincar, das atividades lúdicas a criança demonstrava prazer e ao mesmo tempo desenvolvia melhor as atividades propostas. Existem diversos tipos de jogos, direcionados às práticas educativas, dentre eles destacam-se.

JOGOS COOPERATIVOS - São atividades realizadas em grupo onde requer a cooperação dos companheiros, onde todos deverão buscar estratégias para vencer o grupo adversário. Neste tipo de jogo a cooperação exigida estimula a integração, favorecendo a socialização, noção de equipe, respeito à hierarquia. (Exemplo: futebol, vôlei, basquete e etc.).

JOGOS EDUCATIVOS - Caracterizam-se pela presença de elementos formativos que através da ação lúdica facilitam e estimulam a aprendizagem a partir da interação do professor. São ferramentas educacionais importantes para os profissionais que buscam alternativas de aprendizagem, promovendo o interesse comum dos alunos, conhecimento e respeito às de regras. Exemplo desses jogos são o boliche, jogo da memória e etc.

JOGOS MOTORES - São aqueles que exigem movimentos corporais, favorecendo as atividades físicas. Exemplos desses jogos são a corrida, pular-corda, circuito, cama de gato e etc.

JOGOS POPULARES INFANTIS - São aqueles desenvolvidos em quintais, ruas, terrenos baldios, pátios de escolas. Este tipo de jogo também é chamado de jogos tradicionais. Exemplos destes jogos são a amarelinha, boca de forno, três Marias, escravos de Jô e etc.

JOGOS PSICOMOTORES - São aqueles que estimulam o desenvolvimento do corpo e da mente. A criança desenvolve sua organização espacial, lateralidade e a orientação temporal. Quando se realiza este jogo, a criança é colocada em constante ação e reflexão da sua ação. Exemplos corrida de saco e ca corrida de um só pé, circuito e etc.

JOGOS DE “VOLTA CALMA” - São dinâmicas que são realizadas a fim de manter as crianças mais calmas, quando vem de outra atividade mais agitada, como o futebol. Exemplos: mímicas, roda de conversa, história e etc.

JOGOS NA NATUREZA - Termo recente, relacionado às atividades realizadas ao ar livre, onde a criança tem o contato direto com a natureza. Também é uma forma de conscientizar as crianças quanto à preservação do meio ambiente. Exemplos de jogos na natureza: Exploração e coleta de elementos da natureza, observação dos espaços, horta e etc.

JOGOS SENSORIAIS - Os “jogos sensoriais” são brincadeiras que estimulam a percepção dos sentidos: visão, audição, tato, paladar, olfato. O cérebro tem papel fundamental no processo perceptivo das crianças, uma vez que atribui significados aos estímulos sensoriais a partir das experiências direcionadas às crianças.

JOGOS SIMBÓLICOS - Também chamado de faz de conta. Caracteriza-se por atividades sem regras definidas onde a criança representa suas vivências através de símbolos, fazendo o papel do seu professor, de ser a mamãe ou o papai, transformando objetos em algo que ela gostaria que fosse. Os jogos simbólicos estimulam a imaginação e a fantasia da criança favorecendo a interpretação do mundo real, além de explorar as noções de espaço, tempo e causalidade. Exemplos: os cantos pedagógicos, teatro, brincadeiras de faz de conta e etc.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se em uma peça importantíssima na sua formação. Seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói seu próprio mundo (SANTOS, 1995, p.4)

A utilização de brincadeiras e jogos como ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, hoje já é parte da rotina nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Segundo os educadores e pesquisadores da educação, os jogos e brincadeiras auxiliam o trabalho pedagógico e estimulam a criança a raciocinar fazendo ligação entre o conteúdo aplicado e os acontecimentos cotidianos em sua vida.

Exemplo: Quando em sala de aula o professor proporciona atividades lúdicas e oferece diversas opções de jogos e brinca-

deiras para seus alunos, as crianças encontrarão espaço para desenvolver sua criatividade, para pensar a cerca de sua realidade e entender melhor a convivência com o outro.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de ser comportamento diário. No brinquedo é como, se ela fosse maior do que é na realidade. (Vygotsky, 1998, p. 134).

Quando, por exemplo, se propõe uma atividade com jogos de regras isso proporciona à criança a oportunidade de perceber que na sociedade e na convivência humana é necessário conviver com regras e que isso se aplica tanto para ele quanto para o colega. Dessa forma a criança aprende a resolver conflitos e desenvolver sua capacidade de entender pontos de vista diferentes do seu e de se fazer entender.

O brincar proporciona alegria, estimula a criança a realizar a atividade com prazer e empenho, favorecendo o trabalho docente e proporcionando melhores resultados aos objetivos iniciais do trabalho. Através da brincadeira do jogo e das atividades lúdicas espontâneas a criança exerce sua liberdade de pensamento desenvolve seu corpo e sua mente explora o mundo que rodeia, expressa seus sentimentos, sua fantasia e ideias, relacionadas o mundo imaginário com o mundo real.

Dessa forma, o jogo e a brincadeira devem ser percebidos como estratégia indissociáveis do processo de compreensão e construção do conhecimento da perspectiva infantil e deve ter destaque no planejamento pedagógico. A criança deve ser entendida como um ser em processo de desenvolvimento, e que deve ser atendida como tal, isso inclui um sistema de ensino que proporcione meios para que seu desenvolvimento seja integral e diversificado, garantindo acesso à cultura e aos bens comuns a sociedade para que se possa garantir o desenvolvimento integral da criança, levando as a tornarem se cidadãos críticos, competentes e que possam expressar suas opiniões e exercer sua cidadania de forma consciente.

O PAPEL DO EDUCADOR

O adulto batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança. Os adultos brincam com as crianças e é ele inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e depois o real parceiro. Ela aprende a compreender, dominar e depois produzir uma situação específica distinta de outras situações. (2004.p.98)

O educador tem papel fundamental na aplicação dos jogos e brincadeiras, é ele quem vai propor e mediar a atividade, selecionar o jogo conforme a faixa etária ou estagio de desenvolvimento da criança. Ao educador cabe a função de propor as regras do jogo sem impor de forma inflexível, para que a criança possa assimilá-las do seu modo, tendo a propriedade de tomar decisões, trabalhando assim o desenvolvimento político e social da criança. Essa autonomia proporciona o pensar em si e no grupo em que está inserido.

Cabe ao educador mediar a situação de aprendizagem levando a criança a compreender as regras gerais as quais inicialmente ela não tem acesso direto. Cabe ao educador também ter um planejamento claro acerca dos resultados a serem obtidos ao final da atividade proposta para que o jogo não seja apenas uma brincadeira vazia, e sim, um caminho de desenvolvimento e aprendizagem efetivo para a criança, visando seu pleno desenvolvimento, sempre permitindo à criança seguir o caminho da construção própria do conhecimento e assimilação dos objetivos da proposta.

O sexto objetivo contemplado no RCNE (1998, p. 28) é: “brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades”. É a parte que mais chama atenção das crianças, pois elas adoram brincar sem se preocupar com as tarefas.

Pode-se perceber, portanto, que o desenvolvimento infantil é peculiar na faixa etária em que se encontra a criança, e cada fase deve ser respeitada e levada em consideração no momento da elaboração e escolha dos materiais a serem utilizados no momento educativo, critérios estes contemplados nos documentos oficiais que regem a Educação infantil.

O sexto objetivo expresso no RCNEI, deixa claro que através do brincar as crianças expressam suas emoções, seus sentimentos, desejos e necessidades de maneira livre e espontânea sem preocupações.

Este aspecto deve ser sempre trabalhado no ambiente educacional, favorecendo o desenvolvimento integral da criança, para que ela se torne um adulto, cidadão, consciente de seu lugar na sociedade, dos seus direitos e deveres, para que possa refletir acerca de sua realidade, e da sociedade da qual faz parte, construindo para si e para o outro um ambiente social de convivência saudável, consciente e crítico, livre de alienação e imposição da sociedade dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Artigo foi elaborado com base nas bibliografias citadas, e teve como objetivo principal demonstrar a importância dos jogos e brincadeiras como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem como foco na Educação Infantil. Verificamos a contribuição de diversos educadores, filósofos e pensadores da educação acerca do assunto.

Durante a pesquisa podemos verificar que a ludicidade é hoje a palavra-chave quando o assunto é educação infantil, pois sabe-se que a criança aprende brincando, desenvolve se física e intelectualmente quando é direcionada a explorar o mundo que a cerca de forma lúdica, espontânea e prazerosa.

Vimos que após estudos científicos foi constatado que o brincar faz parte do universo infantil e contribui para o desenvolvimento integral da criança levando-a a se tornar um adulto pensante, crítico e que sabe se posicionar frente à sociedade em que estão inseridas. Observamos que existem diversos tipos de jogos e brincadeiras e que os mesmos devem ser selecionados pelo educador adequando-os à fase de desenvolvimento da criança.

Vimos, ainda, que o professor deve exercer um papel mediador, hora direcionado a brincadeira e mostrando as regras, hora deixando a criança livre para vivenciar o momento do jogo e da brincadeira.

Concluímos então que da primeira infância, até a finalização do processo educacional estabelecido como Educação infantil (cerca de 5 anos de idade) é indispensável o uso de diversas atividades lúdicas, (jogos, dança, teatro e etc.) como práticas essenciais promotoras de desenvolvimento da criança. Pode-se considerar que os jogos no ambiente educacional ultrapassam a Educação Infantil, principalmente hoje com a reformulação do Ensino Fundamental, que passou a ter duração de nove anos, inserindo a criança mais cedo no Ensino Fundamental, o que demanda uma preocupação maior em sequenciar o desenvolvimento infantil em sua plenitude.

Sendo assim é importante que a Instituição Escolar e o Educador tenham preocupação em selecionar material adequado à etapa de desenvolvimento dessas crianças, preservando a infância e seu desenvolvimento escolar, visando o pleno desenvolvimento infantil, e a formação de cidadãos conscientes autônomos e autores de sua própria história.

O papel do professor é o de mediador, auxiliando o aluno a alcançar seu máximo potencial, aproveitando todos os benefícios educativos que os recursos lúdicos podem oferecer, o jogo, é um grande aliado da ação pedagógica, já que está diretamente ligado ao conceito de lazer.

Desse modo, o papel do professor como mediador das aprendizagens, compreendendo as concepções de criança e de escola são pontos de partida para planejar boas intervenções. O professor traz para a sala de aula um elemento da realidade do aluno, fugindo da linguagem tradicional da escola, que é normalmente o padrão escrito. Na perspectiva sócio construtivista entendemos os pequenos como seres potentes, capazes de produzir cultura e de construir saberes, sendo eles protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, regida pela maneira como compreendem e se relaciona com o mundo, ou seja, por meio das interações, brincadeiras e jogos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Dinâmica lúdica jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola. 1978.

AWAD, Hani. Brinque, Jogue, Cante e Encante com a Recreação. 3ª Ed. São Paulo:

Fontoura, 2011.

BASSEDAS, Eulália. Aprender e ensinar na educação infantil / Eulália Bassedas, Tereza Huguet e Isabel Sole; Tradução Cristina Maria de Oliveira. – Porto Alegre:

Artmed, 1999 BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BATLLORI, Jorge; ESCANDELL, Víctor. 150 jogos para estimulação infantil. São Paulo:

Ciranda Cultural, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. PLT 214 – Estrutura e Organização da Educação Brasileira. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo da criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. Jogos em Grupo na educação infantil. São Paulo, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

O PAPEL DOS JOGOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARLENE VIEIRA

RESUMO:

Esta pesquisa pretende analisar a contribuição dos jogos pedagógicos no processo de construção da escrita infantil e o objetivo principal da mesma é saber como os jogos na educação infantil contribuem no desenvolvimento e avanço das hipóteses silábicas da criança. Trata-se de um estudo para compreender como agir diante da dificuldade do aluno facilitando e contribuindo para o processo de ensino- aprendizagem tornando-o mais significativo e prazeroso. Através desta pesquisa observar como a criança poderá aprimorar as suas habilidades e desenvolver estratégias no que diz respeito a forma de pensar sobre a escrita fazendo com que a mesma não se sinta pressionada aprendendo de uma forma mais lúdica. Os autores estudados apontam para situações que comprovam que os jogos podem ser explorados e usados para tornar a aprendizagem mais prazerosa ressaltando assim, a importância das atividades lúdicas como rica fonte de aprendizagem no ambiente educacional.

Palavras-chaves: Jogo, Criança, lúdico e Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é algo que deixa tanto as crianças quanto pais e professores ansiosos, pois requer muito trabalho e dependendo da forma que se aprende torna-se em alguns momentos cansativo e até mesmo penoso. Entretanto é uma etapa muito importante na vida acadêmica das crianças e a partir dessa observação surgiu a necessidade de estudar uma forma para que o aprendizado fosse algo mais prazeroso e significativo.

Sabendo que a criança aprende com facilidade e quanto mais significativo o aprendizado é para a mesma surgiu o presente tema de estudo.

Analisando as aprendizagens das crianças no processo de formalização da alfabetização o jogo apresentou-se como um aliado que prende a atenção das mesmas e que é um recurso que gera aprendizado de uma forma tranquila e positiva.

A partir da observação surgiu o seguinte problema: Como os jogos podem contribuir para o avanço da criança nas hipóteses silábicas? A problemática relatada acima foi pensada, pois durante a docência da pesquisadora para a faixa etária de crianças no processo da construção da escrita, que ao ministrar as aulas se deparava com questões como por exemplo qual a melhor forma de intervir, mediar e ajudar a criança a avançar nas hipóteses silábicas ou como o aluno pode ser estimulado a pensar sobre a escrita sem que essa prática seja incomoda, foi observado que o lúdico contribuía para o desenvolvimento do aluno e que a prática efetiva dos jogos em sala de aula ajudava e estimulava o aluno, levando-o a pensar sobre a escrita de forma tranquila e descomprometida.

Esta pesquisa se torna relevante ao considerar a importância das atividades lúdicas como fundamental para a integração de todos dentro do processo educacional, e que deve-se buscar caminhos que possam oferecer condições para que o desenvolvimento dos alunos aconteça, propondo atividades e revendo objetivos que produzam sentido para as crianças, em suas práticas reais.

Diante do problema descrito o objetivo geral da pesquisa foi saber como os jogos na educação infantil contribuem no desenvolvimento e avanço das hipóteses silábicas da criança e os objetivos específicos foram: encontrar uma maneira de inserir os jogos pedagógicos na construção da alfabetização das crianças; investigar a importância dos jogos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização; oferecer jogos para que o aluno avance na construção da escrita.

Após ter sido traçados esses objetivos a pesquisa prosseguiu com a incumbência de responder o objetivo geral podendo surgir assim uma forma de inovar e abranger mais ao ensino e a eficácia do processo de avanço e construção da escrita infantil.

A presente pesquisa foi feita a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema " O Papel dos jogos no processo de construção e desenvolvimento da escrita na educação infantil" buscando compreender e refletir acerca dos estudos feitos pelos autores que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa, além da observação da prática de professores que inseriram os jogos nas aulas que estimulavam o processo de construção da escrita.

A revisão bibliográfica contribuiu com inúmeras referências teóricas que se encontrou e também contrastou as ideias entre autores que abordavam um mesmo assunto com visões diferentes. Cada autor contribuiu abundantemente com a pesquisa, pois dentro de um mesmo assunto foi percebido olhares e percepções diferentes dentro de um mesmo tema e que pode ser percebido dentro das práticas docentes analisadas durante a monografia.

No primeiro momento da pesquisa foi feito um minucioso estudo acerca da educação infantil e como ela era vista relatando as mudanças dessa visão ao longo dos anos.

Com a mudança do pensamento e a inserção da criança na escola não só para brincar ou passar o tempo enquanto os pais trabalhavam, mas para fazer o que realmente é o papel da escola que é ensinar, o caminho foi se abrindo para se pensar em uma forma mais eficaz de ensinar.

No segundo foi apresentado alguns estudiosos que contribuíram na inserção dos jogos e do lúdico na educação infantil, mostrando que o jogo é um facilitador no processo de ensino-aprendizagem da criança enfatizando assim a importância do lúdico na aprendizagem das crianças. O capítulo aborda também como o lúdico é importante na construção do conhecimento e como ele contribui no avanço das hipóteses silábicas.

O terceiro toca em uma questão muito importante para que os estudos mencionados nos capítulos anteriores alcançassem êxito, que aborda a importância do professor como o mediador do processo de ensino-aprendizagem e não o dono do saber abordando também como a escola é importante para que todos os processos funcionem bem.

Por fim, nas considerações finais, as perguntas foram sanadas e os objetivos foram concretizados para o sucesso do trabalho.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONCEPÇÕES

Durante muitos anos educação infantil foi vista e entendida por muitas pessoas como um espaço em que a criança ficava para passar o tempo e brincar enquanto os pais trabalham.

Por este motivo o trabalho da educação infantil foi considerado por muitos como sem objetivos importantes, portanto solto e a professora da sala também não necessitava ser muito qualificada somente saber brincar e ter carinho com as crianças.

Hoje em dia, talvez pela exigência que as pessoas recebem para entrar no mercado de trabalho, ou exercer cargos de chefia cada vez mais cedo, esse pensamento vem mudando um pouco.

ENDERLE (1987) teve uma visão entendida e coerente a respeito quando afirma:

A escola a que nos referimos consiste, agora, nas atividades intelectuais e recreativas sistematicamente organizadas, com regras, deveres e exigências de hábitos que, não eram, ou não deveriam ser propriamente os objetivos da pré-escola. (ENDERLE,1987, p.89)

A sociedade e os pais vêm exigindo cada vez mais da escola e do aluno um rendimento maior para que os mesmos sejam capazes de entrar em boas faculdades e cursos que tenha um bom retorno financeiro.

Talvez infelizmente a educação infantil tenha começado a ser um pouco respeitada por esta necessidade, já que quanto antes o estudante se formar e adquirir uma boa posição no mercado de trabalho melhor.

As pessoas começaram a entender que a mudança deveria acontecer gradativamente, ou seja, do indivíduo desde criança bem pequena até a fase adulta não desprezando o aprendizado de uma criança como acontecia na cultura humana anteriormente.

Toda mudança tem um lado positivo e outro negativo, já que foi muito bom esse reconhecimento da importância da educação infantil na vida da criança, mas por outro lado os pequenos têm recebido de suas famílias muita pressão para aprender a ler e a escrever esquecendo-se um pouco de que a criança precisa brincar e viver a sua infância.

2.1. Mudanças ao longo dos anos na Educação Infantil

Há alguns séculos a educação das crianças cabia somente à família e com ela aprendia as normas e as regras necessárias para o crescimento e desenvolvimento cultural. Essa educação era ministrada principalmente pela mãe que ficava em casa por conta da criação de seus filhos.

Com o passar dos anos a mulher foi conquistando seu lugar no mercado de trabalho e para que a mesma conseguisse ser mulher, mãe e trabalhar fora, foi necessário que houvesse um lugar específico para as mulheres que não tinham condição de pagar uma babá para seu filho e os mesmos não ficassem sozinhos em casa sem os cuidados de um adulto.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

A partir disso que a educação infantil foi ganhando força mesmo que inicialmente tenha sido tratada como um ambiente em que as mães deixavam seus filhos na creche para trabalhar.

Com o passar do tempo viu-se a necessidade de a criança ser atendida e assistida fora do ambiente familiar.

Muitos anos se passaram e a mentali-

dade da sociedade acerca da Educação Infantil ainda está em constante mudança. Após a criação das creches e a constatação que a criança precisava aprender além do círculo familiar iniciou-se uma preocupação com o caráter pedagógico.

2.2. Mudanças na visão da Educação Infantil

Muitas conquistas aconteceram ao longo dos anos na educação infantil que antes era tratada como um espaço para cuidar de crianças.

Na época do Brasil imperial não havia preocupação com a educação das crianças de 0 a 6 anos. Somente após o ano de 1930, com o autoritarismo é que foram aparecendo algumas instituições que atendiam crianças dessa faixa etária para que as mães fossem trabalhar.

Somente entre a década de 60 e 70 é que a educação começou a se preocupar com o desenvolvimento da linguagem e dar valor ao estudo do pensamento infantil.

O estudioso Jean Piaget atentou para essa importância e estudou o desenvolvimento do ser humano dividindo por fases os indivíduos de 0 a 12 anos em diante.

Diante dos estudos e a observação dos desenvolvimentos do ser humano, Piaget concluiu que é através dos jogos e brincadeiras que proporcionamos a aquisição de novos conhecimentos, desenvolvendo na criança habilidades de forma natural, prazerosa e agradável. Os jogos e brincadeiras são necessidades básicas da criança, essenciais para o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo.

O jogo é considerado um dos elementos fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem possa superar os indesejáveis métodos da descoberta, que tornam a educação maçante, sem vida, entusiasmo e alegria. Por ajudar na relação social, a participação em jogos contribui para a formação de respeito, ajuda, cumprimento às regras e senso de responsabilidade. Ele deve ser utilizado no cotidiano da sala de aula sempre com objetivo que deve ser proposto de forma que a criança possa usar estratégias, tomar decisões, refletir e construir algo do seu modo.

No contexto educacional, iniciativas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos demoraram para acontecer e hoje aos poucos vem sendo vista como uma etapa de grande aprendizado.

Para que o objetivo atual na educação infantil atual seja cumprido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998a) sugere atividades que possibilitem a aprendizado das crianças por meio de brincadeiras e atividades pedagógicas orientadas. E sobre essa interação o referencial relata que:

> Educar significa, 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 de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a, p. 23).

Diante dessas mudanças é necessário que haja uma interação entre as atividades orientadas e os jogos e brincadeiras para que aconteça o aprendizado e a socialização.

2.3. O papel dos jogos na Educação Infantil

Para uma melhor compreensão da contribuição dos jogos na educação, faz-se necessário indicar os estudos dos pesquisadores da área. A seguir, serão apresentados os trabalhos que se constituem como base para compreensão dos estudos acerca da construção e avanço no processo de alfabetização utilizando recursos lúdicos, por aplicarem a teoria específica e fornecerem ferramentas favoráveis a este tipo de investigação.

Brincar é um direito e uma necessidade das crianças, portanto é necessário que a mesma encontre no jogo em sala de aula meios para que ela aprenda brincando, pois, a aprendizagem precisa atrair atenção e ser significativa. O jogo se bem empregado e direcionado pelo professor em sala cumprirá bem o objetivo.

A utilização dos jogos na Educação Infantil é de extrema importância, pois a criança aprende e a respeita regras, aprende a espera a sua vez para jogar e constrói estratégias desenvolvendo assim o seu raciocínio.

A ludicidade e a aprendizagem devem estar interligadas nesta faixa etária, pois o

jogo por si só é uma situação de aprendizagem. Sendo assim os jogos devem recrear e ensinar ao mesmo tempo.

2.4. O jogo como um facilitador na aprendizagem das crianças

Os jogos, sem dúvida são meios facilitadores de aprendizagem, pois através dos mesmos o aluno pode brincar naturalmente, testar hipóteses, e explorar a sua criatividade. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo a criança precisa brincar, criar e inventar. A criança devota ao jogo a maior parte do seu tempo. Com jogos e brincadeiras, a criança desenvolve o seu raciocínio e conduz o seu

conhecimento de forma descontraída e espontânea: no brincar, ela constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo já que o jogo simbólico está muito evidente na criança. Gilda Rizzo (2001) diz:

"Os jogos, pelas suas qualidades intrínsecas de desafio à ação voluntária e consciente, devem estar, obrigatoriamente, incluídos entre as inúmeras opções de trabalho escolar. "

O objetivo central do jogo deve ser o de transmitir a criança que joga um conhecimento de forma lúdica, criativa e gratificante não perdendo o caráter significativo deixando assim de lado o sistema tradicional e formal de ensino.

Os jogos atividades práticas e estratégias metodológicas que auxiliam uma aprendizagem concreta é muito bem exemplificado pelos Parâmetros curriculares nacionais:

No jogo, mediante a articulação entre o conhecimento e o imaginado, desenvolvem- se o autoconhecimento – até onde se pode chegar – e o conhecimento dos outros – o que se pode esperar e em que circunstâncias. (...) Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas (BRASIL, 1997, p. 90).

As atividades lúdicas que acontecem por meios de jogos são essenciais, pois por meio dessas experiências a criança reflete e produz conhecimento.

É importante o uso da prática de jogos na escola como recurso pedagógico, pois através dela a criança será capaz de construir significados já que ainda não consegue realizar uma situação de aprendizagem formal.

A instituição educacional é um dos ambientes em que se desenvolve a ação pedagógica no processo de ensino aprendizagem e o professor quando atua como mediador desse processo irá contribuir e auxiliar no desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal da criança.

2.5. A importância do lúdico na construção do conhecimento

A palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste significado estão incluídos brinquedos, brincadeiras e jogos que por sua vez está relacionado com aquele que se diverte, brinca e joga.

Trataremos aqui mais especificamente sobre os jogos que além de serem lúdicos exercem uma função educativa na vida e no aprendizado das crianças.

Dentre vários estudiosos podemos destacar o que afirma Piaget sobre o jogo lúdico citado por (Wadsworth, 1984, p. 44),

O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.

O jogo e o brincar despertam a curiosidade e o interesse da criança, o que contribui no processo de ensino aprendizagem e também age como um facilitador no projeto de estudo.

O brincar ganhou mais importância nos aspectos cognitivos, pois uma atividade lúdica passou a dar contribuições importantes na área de construção do conhecimento, auxiliando no processo de aprendizagem e deixando de ser uma prática somente para diversão, mas gerando aprendizado de uma forma em que fosse significativo para a criança. Essa estratégia deve ser usada no processo de construção do conhecimento da criança, já que no momento em que a criança tem contato com o lúdico ela encontra-se concentrada, participativa e envolvida.

O lúdico é um meio facilitador da alfabetização onde se torna possível alcançar inúmeras ações que possibilitam uma aprendizagem eficaz e envolvente, deve ser usado como um estímulo na construção do conhecimento sendo uma importante ferramenta no progresso pessoal e institucional.

O lúdico como recurso na aprendizagem é de extrema importância na prática pedagógica docente, pois traz benefícios em todo o processo. O docente precisa de cumprir um conteúdo, em alguns momentos maçante para a criança, quando ele insere o lúdico em suas atividades o mesmo percebe que o envolvimento é maior já que o brincar faz parte da infância do individuo.

Por este motivo existe uma relação muito próxima entre a educação e o jogo lúdico, já que além de contribuir na internalização dos conteúdos o mesmo ajuda na identificação de habilidade das crianças e na cooperação com o outro.

(Friedman, 1996, p.41) considera que:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Em suma o lúdico favorece além da funcionalidade cognitiva situações que estimulam reações sociais, afetivas, culturais e morais.

2.6. Os jogos na construção do conhecimento

O jogo pedagógico pode ser entendido de várias maneiras diferentes como uma atividade em que participam uma ou mais pessoas, como uma estrutura em que os participantes precisam respeitar as regras e a vez de jogar e como o próprio material, ou seja, o jogo propriamente dito. Jull (2003) afirma que:

O jogo é um sistema formal baseado em regras com resultados variáveis ou quantificáveis onde diferentes resultados recebem diferentes valores, o jogador exerce um esforço para influenciar o resultado e ele sente-se ligado ao resultado e as consequências da atividade são opcionais e negociáveis (JULL, 2003:75)

Por ser uma atividade lúdica que desperta o interesse das crianças, o jogo pode ser um forte aliado para a aprendizagem dela, pois é algo que ela sente prazer em fazer. Durante o jogo, vários aspectos são trabalhados com a criança como, por exemplo, a necessidade de criar estratégia onde a mesma precisa "pensar" para avançar ou sair daquele estágio ou lugar. Segundo Alves (2003:31) "Os brinquedos dão prazer, os brinquedos fazem pensar. " Quando as crianças compreendem as regras de um jogo ficam envolvidas e entusiasmadas fazendo com que ela aprenda brincando, pois se ela não entender a regra não terá como jogar.

O jogo permite que a criança crie formas de expressão, elabore hipóteses a respeito da vida e socialize com os demais.Segundo Vygotski (1994),

"Para compreender a passagem de um estágio de desenvolvimento da criança para outro, somente é possível através das brincadeiras que ela realiza, uma vez que o brincar emerge de uma necessidade infantil. O lúdico é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno, por ser uma necessidade da criança se utilizar das brincadeiras para vivenciar situações como, por exemplo, de socialização, apropriação de valores e costumes, portanto, situações não somente de prazer, mas também conflituosas. "

Além do entendimento das regras a criança precisa respeitá-las para que o objetivo seja cumprido, mas isso não é uma tarefa fácil, pois algumas crianças não esperam a vez de jogar e não aceitam perder quando o jogo precisa de um ganhador.

Com os jogos lúdicos a criança precisa enfrentar situações-problemas e a partir isso criar estratégias para resolver aquele problema. Em determinadas situações no cotidiano escolar a criança pode não se interessar em determinado conteúdo, neste momento cabe ao educador oferecer essas atividades lúdicas para que o educando desenvolva o desejo de pensar e assim compreender o conteúdo que o docente precisa ministrar.

É importante que as escolas atentem para a importância dos jogos na constrição do conhecimento da criança entendendo que elas devem aprender sim, mas de uma forma que seja significativa e que esteja de acordo com a sua linguagem. É no ambiente escolar que a criança passa aproximadamente um terço do seu dia e certamente os seus objetivos de aprendizagens devem ser cumpridos e as atividades lúdicas são importantes ferramentas para um aprendizado leve e feliz.

2.7. O jogo e a construção da escrita

A criança passa por alguns estágios durante o seu processo de construção da escrita. Emília Ferreiro define e exemplifica cada estágio a partir da observação das próprias crianças compreendido basicamente entre o pré-silábico, silábico, silábicoalfabético e alfabético.

Na fase pré-silábica a criança escreve letras aleatoriamente ou utiliza as letras do seu próprio nome e em alguns casos usa alguns números e somente ela sabe que palavra escreveu. Dentro dessa fase podemos perceber algumas diferenças já que o aluno é um indivíduo único e como falado acima ele pode usar várias estratégias para escrever uma palavra como as letras do nome, pois são as que o mesmo possui mais contato ou também pode haver crianças que se arriscam um pouco mais e que utilizam várias letras do alfabeto não usando números, pois já percebem a diferença entre a letra e o número.

Passada esta primeira etapa a criança entra na fase em que chamamos de silábica. Nessa fase a criança usa uma letra para cada sílaba fazendo ou não a correspondência com o som. Mas a mesma entende que é necessário utilizar uma letra para casa sílaba que vai escrever.

Em seguida a criança avança para a fase silábico-alfabética, nesse momento a criança supera a hipótese silábica e já percebe que ela necessita em alguns momentos de mais de uma letra para formas sílabas conseguindo combinar vogais e consoantes numa mesma palavra na tentativa de combinar os sons.

E por fim a criança entra na fase alfabética é nesse estágio que ela tem uma maior compreensão sobre a escrita e percebe que a mesma possui uma função social escrevendo as palavras corretamente, mas nesse momento a criança não percebe a importância ortográfica, pois sua escrita é construída através do som que ela tem.

Para que as crianças avancem nesses estágios e avancem nas hipóteses os jogos tem um papel muito importante, pois ele funciona como um ajudador nesse processo existindo uma correlação muito importante entre eles, já que se a criança não for estimu-

lada a avançar nessas hipóteses o processo de alfabetização pode ser mais demorado. A inserção dos jogos nesse processo é de suma importância, pois ele tem a função de promover situações em que o aluno perceba que não é daquela forma que se escreve uma palavra ou que ela iniciou um pensamento correto, mas que ainda falta algo para ela completar naquele jogo proposto pelo professor.

2.8. A contribuição dos jogos no avanço das hipóteses silábicas

Vamos tratar agora sobre como os jogos pedagógicos ajudam no avanço das hipóteses silábicas. Como falado no tópico acima, as crianças passam por várias fases até compreender o processo de escrita. Contudo a criança só avançará para outras etapas em um tempo mais curto se elas forem estimuladas.

Santos (2000, p. 37), o jogo na escola ganha espaço, como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a descobrir novas descobertas, desenvolve e enriquece. Sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Os jogos relacionados à escrita promovem situações em que a criança precisará criar estratégias e pensar como solucionará aquela situação. Um exemplo disso são os jogos de escrita com letras móveis, nesse jogo a criança precisará escrever utilizando-se das letras, uma palavra referente a figura. Nesse momento a criança deverá analisar, pois naquele jogo há uma quantidade de palavras para formar o nome daquela figura e independente do estágio que ela tiver esse jogo irá promover uma situação-problema e a levará a uma reflexão fazendo com que a criança pense e reconheça que falta algo para ela terminar aquele jogo.

Os educadores devem apresentar jogos para as crianças de uma forma que elas compreendam e internalizem o que está sendo ensinado. Como o jogo causa interesse nas crianças as mesmas construirão conhecimentos que não serão esquecidos, já que aquela atividade foi significativa e interessante.

2.8. A atuação do professor como mediador da aprendizagem

Hoje em dia com as mudanças que vem acontecendo na área da educação, o papel do professor também tem sido repensado.

Antes o professor era visto como um ser supremo que possuía todo o conhecimento e que somente ele tinha a autorização e o poder de transmiti-lo ao seu aluno sendo interpretado apenas como um mero transmissor de conhecimento. Esse pensamento acerca do papel do professor em determinados momentos podia podar o crescimento do aluno em algumas situações, pois poderia de alguma forma paralisar o desenvolvimento do mesmo impedindo-o de expressar seu entendimento ou dúvida sobre o assunto estudado. Mas também poderia limitar a atuação do professor ou até mesmo inibir o crescimento de ambos já que não havia interação e entendimento mutuo das duas partes.

Atualmente, com o entendimento que a criança é um ser pensante capaz de gradativamente construir o seu conhecimento, o educador assumi um lugar diferente nesse processo e hoje entendemos que o professor atua como um mediador nesse caminho rumo a aprendizagem. Nesse sentido, precisamos, segundo Moraes (2006, p. 18),

(...) de uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência. Uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, no entanto, o homem e/ou a mulher é capaz de transcender e criar.

Mediar significa estar no auxílio daquele aluno, ou seja, intermediando a criança e o conhecimento que a mesma está adquirindo com a finalidade de ajudá-lo a absorver e internalizar o objeto de estudo auxiliando-o a construir um significado.

Cabe ao professor criar as situações no cotidiano escolar para que o aluno construa o seu conhecimento tendo sempre o cuidado e o olhar de estar promovendo situações desafiadoras para que o seu aluno avance em seu conhecimento dentro do esperado pela faixa etária que o professor leciona.

O papel principal do professor que atua como mediador no processo de ensino-aprendizagem é estimular o seu aluno para que ele desenvolva suas competências e habilidades.

2.9. O papel da escola no aprendizado do aluno

Juntamente com a mudança do professor na evolução da sua prática pedagógica, a escola passou por mudanças ao longo do tempo. Antigamente a escola era um ambiente, em que o aluno ia somente para aprender o conteúdo, sendo meramente uma instituição de cunho conteudista, passando hoje a ser vista como um lugar em que seus alunos devem se sentir bem e feliz para que o aprendizado aconteça.

O papel da escola é formar cidadãos, transmitir aos alunos conhecimentos que eles precisam para estudar e trabalhar neste mundo que está em constante evolução, en-

tendendo que os mesmos são seres pensantes em constante evolução.

Se as mudanças nos alunos, professores e na sociedade forem respeitados na escola, certamente a instituição estará formando e respeitando os alunos e as mudanças que ocorrerão no decorrer dos anos.

Cabe a escola, proporcionar o ambiente e os meios para que o professor possa aprimorar e realizar a sua prática de forma que o objetivo de entender que o aluno é um ser pensante aconteça de forma efetiva na instituição.

3. CONCLUSÃO

Ao final dessa pesquisa é evidente que os jogos atuam como um facilitador no processo da construção da escrita infantil e que dessa forma as crianças aprendem e forma prazerosa e leve.

No contexto dos jogos a criança se torna capaz de elaborar suas hipóteses silábicas de forma lúdica e inocente, ou seja, sem a obrigação de realizar uma tarefa e mostrá-la ao professor. No lúdico a criança tem a oportunidade de expressar o seu pensamento da forma que ela mais aprecia e domina, isto é, brincando.

Para que a criança possa se expressar dessa maneira é necessário que o

professor oportunize ao aluno um ambiente propício para a prática do lúdico. Em seguida criteriosamente elaborar jogos que aguce o interesse de seus alunos não esquecendo que os jogos devem cumprir o papel esperado que no caso dessa pesquisa é o de ajuda-los na construção da escrita e consequentemente no avanço das hipóteses silábicas.

A escola também deve estar preparada para propiciar o ambiente lúdico e os jogos, já que o pensamento do docente deve estar alinhado ao da instituição para que a prática se torne significativa.

Com todos em um mesmo pensamento que é o de dar a oportunidade que a criança se desenvolva na área da construção da escrita e uma forma que traga prazer a ela, certamente os objetivos serão alcançados de forma eficiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

ENDERLE, Carmen. Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, Artes Médicas, 1897.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996. JUUL, J. (2003). The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. Em Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.

RIZZO, Gilda. Jogos Inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural. Rio de Janeiro: 2001

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

VYGOTSKY, Liev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WADSWORTH, Barry. Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau. São Paulo, Pioneira, 1984.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÔNICA PUGLIESI

RESUMO

A educação infantil tem papel fundamental no início da aprendizagem da criança, considerada como primeira etapa da educação básica nas diretrizes que embasam a educação nacional. Considerando a infância e as características da criança, a educação infantil deve atender a criança em suas necessidades, estabelecendo um ambiente para que esse desenvolvimento seja o mais pleno possível, que seja agradável, estimulante, desafiador e lúdico, respeitando a criança em sua essência. A criança aprende por meio de sua interação com as ações em que se envolve e por meio da interação em diferentes propostas, assim a escola deve oferecer propostas que integrem as especificidades da infância, sem abandonar as diretrizes pedagógicas propostas pelos documentos oficiais. Na escola, as brincadeiras são diferentes do que a criança está acostumada em sua rotina familiar, pois exigi o cumprimento de regras, de rotinas cronometradas, de ações planejadas, fazendo com o ambiente escolar se torne distante da realidade das crianças. Por isso a importância de dispositivos pedagógicos na educação infantil, para tornar o ambiente favorável para o aprendizado da criança, precisam atender a ludicidade, o ambiente alegre, os brinquedos e as brincadeiras, que estimulam a participação da criança, desafiam sua integração, envolvimento e participação e permitem que se desenvolva gradativamente, sem perder, no entanto, a essência da infância: o brincar!

Palavras-chave: Maturação; Desenvolvimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação infantil tem papel fundamental no processo de aprendizagem da criança, desde sua adaptação ao ambiente escolar, como nos processos pedagógicos que compõe o desenvolvimento cognitivo do aluno e que farão parte de todo o processo de aprendizagem da criança, em sua vivência escolar. Porém, quando falamos especificamente da educação infantil, é preciso ter em mente que a criança ainda está em processo de maturação e alguns aspectos devem ser considerados ao considerar as etapas de aprendizagem, as propostas e ações pedagógicas a serem desenvolvidas e, especialmente, como serão apresentadas às crianças.

Ao ser matriculada na escola, a criança não tem consciência de que tipo de ambiente ela está integrando. Particularmente para crianças que são mantidas sob a tutela da família, com pouco contato com outras crianças, ao ser inserida no sistema educacional tradicional, a criança é retirada de seu ambiente natural e da rotina a que está acostumada, que é junto à família, onde tem um cotidiano livre de regras e processos, em que ela escolhe como brincar, onde correr, o que fazer, com quem interagir, etc. Já no cotidiano escolar, a criança é apresenta a rotinas elaboradas, tempos e espaços controlados, regras e acordos a serem divididos com mais algumas dezenas de outras crianças e tendo que se adaptar a muitos hábitos diferentes dos seus. Essa rotina escolar pode transformar a educação infantil num momento chato e desinteressante, transformando a aventura escolar numa experiência desagradável, pois afasta a criança de suas vivências e experiências e traz uma realidade que não é interessante para ela.

Ao ser instituída como local de aprendizagens, a escola assumiu a responsabilidade em promover o desenvolvimento, em alfabetizar e permitir que o sujeito tome para si suas potencialidades e seja capaz de transformar-se a sim mesmo e ao ambiente em que está inserido. Particularmente na educação infantil, espera-se que a criança possa desenvolver-se, apropriar-se de diversos conhecimentos, tornar-se autônoma e ser capaz de apropriar-se das diversas formas de aprendizagem. Tudo isso deve acontecer, sem desprezar-se que a infância traz singularidades que devem ser observadas em todas as etapas de aprendizagem, especialmente o aspecto lúdico, a alegria, a forma espontânea e criativa com que a criança interage com tudo e todos ao seu redor.

Na educação infantil, as ferramentas pedagógicas utilizadas para desenvolver as ações de aprendizagem, precisam, portanto, considerar a criança em sua essência, para que a escola não fique 'séria' demais, com propostas pedagógicas que tornam o aprendizado um processo cansativo e desinteressante. Para trazer a escola de educação infantil mais próximo do aluno, as diretrizes básicas para a educação (2019) e os demais documentos norteadores sugerem estratégias que utilizam recursos alternativos no intuito de facilitar e motivar a criança, através de atividades lúdicas e ferramentas que permitam à criança se divertir e aprender.

Outro aspecto importante de se destacar são as ferramentas pedagógicas utilizadas para desenvolver as ações de aprendizagem, que muitas vezes apresentam uma escola séria demais, com propostas pedagógicas que tornam o aprendizado um processo cansativo e desinteressante. Para auxiliar neste processo são sugeridas estratégias que utilizam recursos alternativos no intuito de facilitar e motivar a criança, através de atividades lúdicas e ferramentas que permitam à criança

se divertir e aprender. Quando pensamos na educação infantil, as atividades lúdicas, as brincadeiras e jogos são parte dos elementos que devem compor as estratégias e propostas pedagógicas, ressaltando os fazeres pedagógicos centrados na infância e em nas condições inerentes da infância: o brincar e a brincadeira, condições essenciais para o desenvolvimento da criança, assim como na própria construção das etapas de aprendizagem dessa fase escolar.

A INFÂNCIA, O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA: PRIMEIROS PASSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O brincar faz parte do universo da criança e de suas ações cotidianas desde os primeiros meses de vida, logo que consegue interagir com alguém ou alguma coisa. Não à toa, a criança brinca com suas mãos e seus pés, assim que os descobre. Portanto, quando dizemos 'brincar', estamos nos referindo ao processo de criatividade e expressão da criança, que se pode acontecer com o uso de brinquedos ou apenas através de sua interação com os estímulos externos. O importante é compreender que a criança é capaz de se entreter e brincar com qualquer coisa que desperte sua atenção e sua criatividade, permitindo-lhe apropriar-se de diferentes aprendizagens, experiências e descobertas, que lhes permite desenvolver-se a amadurecer.

Todo indivíduo traz consigo uma bagagem cultural, adquirida da convivência em família ou das interações com o meio e a comunidade em que está inserido, e que vai sendo aprimorada pela troca com seus membros. Nesse primeiro contato social a criança desenvolve parte de seus hábitos e valores, que influenciam em sua personalidade. Mas a sociedade e a convivência social são experiências muito mais amplas e que exigem de todo indivíduo uma gama maior de experiência e de saberes, que irão lhe permitir transitar socialmente. No caso da criança, a convivência restrita ao seu círculo familiar pode ser prejudicial ao seu desenvolvimento, pois a criança necessita de desafios e da interação com outras pessoas e realidades para desenvolver-se plenamente, pois o processo de educação das crianças em uma cultura, seja ela qual for, passa pela aprendizagem de todos os elementos que a constituem: a organização social e econômica, a estrutura das relações de parentesco, a língua, a religião, a música, a dança, etc. Cabe aos adultos educar as crianças, isto é, fazer com que elas conheçam esses elementos para que cresçam contribuindo para os desenvolvimentos dos aspectos definidores de seu povo, enquanto se desenvolvem individualmente, alimentadas pela cultura que já encontraram ao nascer. (BORGES, 2003)

Nesse sentido, a escola deve oportunizar experiências e permitir à criança movimentar-se, explorar, apreender, criar, conquistar, dividir, frustrar-se e descobrir que pode tentar novamente. Por isso a educação infantil é importante e essencial, pois é justamente nessa etapa da infância que a criança não teme explorar, não tem vergonha de erra e sentir-se julgada, não irá arrastar o sofrimento mais tempo que o necessário para perceber que tem outras tantas e inúmeras oportunidades de refazer, redescobrir e apoderar-se das experiências em seu benefício. Sendo assim, a essência da educação infantil é dar ou trocar atenção. É formar cidadãos felizes e inteligentes e a proposta de um novo tipo de escolarização infantil e a ludicidade são os primeiros passos para alcançarmos tal objetivo. (GAIARSA, 1995)

Isso posto, podemos afirmar que a educação infantil é certamente a melhor etapa para essas descobertas e formações, pois ocorre sem a pressão conteudista das etapas e ciclos da educação, uma vez que esta primeira etapa está realmente centrada na criança e em permitir-lhe conquistar sua autonomia, descobrir suas capacidades, aprimorar suas habilidades, compreender-se como ser de direitos.

Podemos perceber que em meio a essas práticas lúdicas, a criança experimenta, cria, pensa, descobre um universo de possibilidades, descobre-se como indivíduo de vontades e desejos, além de conhecer o próprio, suas capacidades e habilidades, o que auxilia em seu desenvolvimento físico e emocional, na formação de sua personalidade e nos processos cognitivos iniciais. Se a criança já brinca e aprende em casa, como a escola pode fazer com que essas ações lúdicas possam aprimorar os processos cognitivos? Porque a criança precisa passar pela educação infantil para ampliar suas habilidades e capacidades?

Considerando-se que o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor ocorre pelas diferentes etapas que o indivíduo vivencia e que os vínculos entre cada campo implica com o todo. E que o sujeito constrói esses vínculos nas suas interações com o meio, Wallon (1996) propõe o estudo contextualizado das condutas infantis, buscando compreender, em cada fase do desenvolvimento, o sistema de relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente.

Em suas teorias sobre a gênese do desenvolvimento da criança, Wallon propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio e como isso influencia sua formação, em como seus recursos e os recursos do seu meio instala uma dinâmica de determinações recíprocas, onde em cada idade se estabelece diferentes modos de interações entre as pessoas. Cada uma das etapas da infância, são marcadas pelos aspectos físicos do espaço, sejam as pessoas próximas, sejam os tipos de linguagem que usam, seja o exercício cultural que cada indivíduo exprime e que formam o

contexto do desenvolvimento individual, fato que todas estão ligadas à forma como o indivíduo se relaciona com tudo que o cerca.

Na primeira infância, podemos afirmar, sem medo de errar, que o brinquedo tem a função de aproximar a fantasia da criança à realidade social com que ela convive, pois enquanto brinca, a criança reproduz em suas brincadeiras, suas experiências e vivências pessoais. Para ela, o brinquedo pode ouví-la, a fantasia se torna possível, a roupa de herói lhe permite poderes e cada brinquedo assume funções que ela reproduz de seu cotidiano e vivências.

[...] "ainda que se possa comparar a relação brinquedo desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente nesse sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança. (VYGOTSKY 1991, p. 226-227)

Nesse contexto, podemos compreender a importância que o brincar e a brincadeira assumem nos processos de desenvolvimento da criança e, do mesmo modo, na educação infantil, reconhecidamente a primeira etapa da educação, concebida na Constituição Federal do Brasil (1988), tendo suas bases e diretrizes definidas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB/96) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RECNEI (Brasil 1998), que possibilitaram um grande avanço conceitual no atendimento de crianças de 3 a 6 anos de idade, colocando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral de todas as crianças, promovendo seus aspectos físicos, psicológicos, social, intelectual e cultural, garantindo-lhes não apenas o cuidar, mas sobretudo seu desenvolvimento global.

A educação infantil ganha assim contornos de educação formadora, centrada na criança, mas sem desconsiderar suas singularidades, suas necessidades e vivências, de modo a garantir que através da educação infantil lhe seja ofertada possibilidades de formação e desenvolvimento, centrada no protagonismo da criança e em seu pleno desenvolvimento.

O BRINCAR E A BRINCADEIRA COMO ASPECTOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento infantil passa por etapas que devem ser respeitadas, relacionadas à maturação biológica e ao desenvolvimento motor da criança. Em cada etapa de desenvolvimento, as brincadeiras, os brinquedos, os jogos e demais atividades lúdicas são uma grande contribuição para este processo, pois possibilita explorar diferentes atividades e estimular a criança a superar suas limitações de maneira lúdica e estimulante, explorando sua criatividade e curiosidade, motivando-a a participar das ações propostas. Citando Piaget apud

Assis (2003, p.155) "as estruturas da inteligência se constroem através da interação da criança com o meio, a partir de estímulos e interações ela terá oportunidades de ampliar seus conhecimentos".

O brincar e a brincadeira são inerentes à criança, e fazem parte da educação infantil não apenas como forma de promover a sociabilização, o lazer, a interação e a aquisição de valores sociais, mas também como ferramenta formativa e de ampliação do desenvolvimento motor, podendo tornar-se num agente facilitador tanto para o desenvolvimento cognitivo como para a aquisição e ampliação da autonomia e confiança da criança, auxiliando-a a perceber que aprender também pode ser algo prazeroso, assim como ser um agente estimulante e motivador na superação de seus limites e suas habilidades.

Segundo Piaget (1978), os jogos não são apenas uma forma de entretenimento ou válvula de escape para gastar energia das crianças, mas também um facilitador que pode servir como ferramenta para enriquecer seu desenvolvimento. Em seus estudos sobre o desenvolvimento da criança, o autor destaca que grande parte dos conhecimentos são adquiridos através das zonas do conhecimento, onde os jogos e brincadeiras têm sua principal influência, onde as noções de regras são criadas, a socialização se faz presente, o simbólico é exercitado, além do físico e o mental. Para o autor, o jogo tem uma grande contribuição no desenvolvimento da criança, pois durante sua prática elas desenvolvem capacidades importantes, como a atenção, imitação, desenvolve e aprimora capacidades motoras, entre outros. Deste modo, o jogo se torna um facilitador para o aprendizado.

Vygotsky (2001) defende que através da brincadeira a criança libera suas experiências, expondo simbolicamente suas expectativas e suas vivências por meio desse universo lúdico, mas através de respostas repletas de significados e simbologias. E através da interação social a criança supera suas carências e liberta-se ao aprendizado. Nesse sentido, Kishimoto pontua que:

"Brincando as crianças aprendem a cooperar com companheiros, a obedecer às regras do jogo, a respeitar direitos dos outros, a acatar a autoridade, a assumir responsabilidades, a aceitar o que lhe é imposto, a dar oportunidade aos demais, enfim, a viver em sociedade" (1993, p.110).

Segundo Vygotsky, é possível determinar os estágios de desenvolvimento de uma criança através da observação das brincadeiras e jogos que a criança participa. Ainda segundo o autor, isto se comprova na seguinte constatação:

[...] "aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo". (1994, p.122)

Mestre nos estudos sobre o desenvolvimento motor do indivíduo, Le Boulch (1982), destaca que a motricidade de um indivíduo está relacionada ao seu crescimento e maturidade, porém está relacionada não apenas a contextos biológicos, mas também comportamentais, pois envolve a formação e maturidade biológica e motora. Enquanto o desenvolvimento comportamental, que é influenciado pelas experiências e vivências do indivíduo no mundo que o cerca (meio-ambiente).

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primaria. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais terna idade; conduzida com perseverança, permitindo prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas (1982, p. 2425).

Podemos compreender, assim, que o desenvolvimento da criança não pode ser segmentado em etapas, priorizando-se o desenvolvimento motor, o desenvolvimento social, o desenvolvimento emocional ou o desenvolvimento cognitivo, cada qual em determinada etapa de sua vida, pois cada um desses decorre em conjunto a outro (ou aos outros!), sendo impossível dissociá-los entre si. Portanto, na educação infantil é preciso considerar a criança e suas vivências, a forma como ela se relaciona e suas habilidades, para propor desafios onde a criança seja capaz de desenvolver e ampliar suas capacidades e habilidades, mas respeitando sempre a capacidade da criança em interagir com as ações propostas.

Sendo o brincar inerente à criança, à infância e à própria formação do indivíduo, sem dúvida que as brincadeiras e os brinquedos podem, então, serem considerados como espaços de construção de conhecimentos, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. Em suas pesquisas e teorias sobre a gênese humana, Vygotsky (1998) destaca que o processo de significação é elaborado por meio da atividade em contextos sociais específicos, que permite a interiorização dos significados pessoais à cada sujeito em particular, em decorrência da associação da ação à suas vivências pessoais. Este movimento de interiorização transformadora das significações não se dá de maneira passiva nem direta, pois o sujeito reelabora o que vivencia, imprimindo sentidos particulares ao significado compartilhado na cultura. Está aqui o desafio da educação infantil, como destacado por Sarmento, que consiste na [...] "compreensão deste processo de 'reprodução interpretativa', constitutivo das identidades individuais de cada criança e do estatuto social da infância como categoria geracional (2002, p.08). Segundo suas proposições, as culturas infantis estruturam-se em torno de quatro eixos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real (faz-de-conta) e a reiteração (compreendida como a não linearidade temporal das práticas sociais interativas de pares, ou seja, a possibilidade de transitar entre o passado-presente-futuro através da imaginação e do fazer coletivo nos grupos de pares).

Sarmento destaca que "a natureza interativa do brincar, processo que se constrói principalmente sob a égide do coletivo e da partilha, faz dele uma atividade propiciadora da aprendizagem da sociabilidade" e um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância (2002, p.12). Além disso, vê as culturas da infância como sendo constituídas a partir da interrelação entre as produções culturais dos adultos para as crianças e as produções culturais geradas pelas crianças nas suas relações entre pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, a brincadeira, o brinquedo, os jogos e demais ações lúdicas compõem o universo e a cultura da infância, reproduzidas de geração para geração, ganhando novos modelos, novas propostas, respeitando as transformações sociais, mas sempre fazendo parte do cotidiano das crianças, independentemente de sua condição social, sua idade, gênero, raça ou crença religiosa. Através da brincadeira, a criança aprende a constituir sua cultura lúdica, a demonstrar sua concepção de família e sociedade, a demonstrar os valores que está adquirindo, demonstrando o processo de suas relações, interações e transformações pessoais, produto da significação de suas vivências e experiências em

família, em sociedade e decorrente das trocas que realiza com os contextos culturais da sociedade. Deste modo, entendemos que a ludicidade é um processo constituído pelo brinquedo e pelo brincar que precisa ser experimentada por cada criança em diferentes contextos e significações. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem oportunizar diferentes situações, proposições, intervenções e oportunidades, para que as crianças sejam estimuladas e desafiadas a transformarem-se continuamente.

As práticas pedagógicas compreendidas pela atividade lúdica são possíveis através da exploração das diversas formas de culturas e dos variados modos de brincar, permitindo assim que a criança aprenda brincando, por meio da exploração dos diferentes contextos e das várias formas de cultura que cada indivíduo introduz, ao integrar a brincadeira. Se a presença de uma cultura lúdica preexistente torna possível o brincar como uma atividade cultural, que supõe aprendizagens de repertórios e vocabulários que a criança opera de modo singular em suas brincadeiras e jogos, a diversidade permite que essa construção seja revisitada, reestruturando ações, linguagens e aprendizagens diferenciadas, a partir do reportório que cada criança apresenta, oriundo de sua cultura adquirida em sociedade. Assim, os repertórios e o vocabulário de jogo disponíveis para os participantes em um determinado grupo social compõem a cultura lúdica desse grupo e os repertórios e o vocabulário que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. E é a interação entre esses diferentes sujeitos que permite a construção de novos saberes e o desenvolvimento cultural de seus indivíduos.

Sendo a educação infantil o espaço educativo da primeira infância e, reconhecidamente a primeira etapa da educação básica das crianças, cabe portanto à educação infantil apropriar-se do brinquedo e da brincadeira como ferramenta formativa para a criança, possibilitando se pleno desenvolvimento e sua formação integral, respeitando-se as vivencias infantil, respeitando as singularidades de cada criança, mas reconhecendo a necessidade de estimular e desafiar a criança a integrar o universo lúdico como ferramenta auxiliar em seu processo de desenvolvimento global pois, à medida que se desenvolve, a criança constrói novas e diferentes competências que lhe permite compreender e atuar de forma mais ampla no mundo.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BARRETO, S. de J.; Psicomotricidade: educação e reeducação. Blumenau:

Acadêmica, 2000.

BORGES, T. M. M.; A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e educação. 3. ed. Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1988.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para as instituições de Educação Infantil. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

GAIARSA, José Angelo; Sobre uma Escola para o Novo Homem. São Paulo:

Gente, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko. M.; Jogos Tradicionais Infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. O Jogo e a Educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

LE BOUCH, Jean J.; O desenvolvimento psicomotor do nascimento aos 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1988.

PIAGET, Jean; A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SARMENTO, Manuel. J.; As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. Disponível em: http://www.iec.minho.pt/cedic/textosdetrabalho <Acesso em: 15.abril.2022>.

SILVA, Elizabeth. N.; Recreação e Jogos. 2. ed., Rio de Janeiro: SPRINT, 1999.

VYGOTSKY, Lev S.; A Formação Social da Mente. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

A ARTETERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS

NELCI MONTEIRO DOS SANTOS BERTOLAZO

RESUMO

Crianças com necessidades educacionais especiais requerem uma abordagem diferente para aprender para ajudá-los a lidar com as tarefas da vida cotidiana. As terapias direcionadas podem ajudá-los a aprender habilidades básicas, como processamento de pensamento, organização, memória e atenção. Música e arte têm vários benefícios percebidos para as crianças. Eles são fontes de entretenimento e podem aumentar a capacidade de atenção de uma criança, ajudá-la a se concentrar, ensiná-la a se concentrar e melhorar suas habilidades de comunicação. Ao desenhar, a criança pode expressar seus sentimentos e emoções. Onde não é possível que a fala ocorra, a arte e a música podem atuar como um substituto para as palavras, a fim de fazer um ponto ou declaração. A música e a arte não são úteis apenas como recreação, mas também como um meio de melhorar o aprendizado de crianças com necessidades educacionais especiais. O autismo, por exemplo, é uma deficiência de desenvolvimento cujos sintomas incluem vários graus de linguagem e atrasos na comunicação e dificuldades de socialização.

Palavras-Chave: Benefícios; Emoções; Sentimentos.

ABSTRACT

Children with special educational needs require a different approach to learning to help them cope with the tasks of everyday life. Targeted therapies can help them learn basic skills, such as thought processing, organization, memory and attention. Music and art have several perceived benefits for children. They are sources of entertainment and can increase a child's attention span, help them focus, teach them to focus and improve their communication skills. When drawing, the child can express his feelings and emotions. Where speech is not possible, art and music can act as a substitute for words in order to make a point or statement. Music and art are not only useful as recreation, but also as a means of improving the learning of children with special educational needs. Autism, for example, is a developmental disability whose symptoms include varying degrees of language and delays in communication and socialization difficulties.

Key words: Benefits; Emotions; Feelings.

INTRODUÇÃO

Para crianças com necessidades especiais, a forma como lidam com o mundo é diferente de todos nós, mas existem maneiras definitivas de acalmar seus medos e, ao mesmo tempo, ajudá-los a melhorar em vários níveis.

A palavra arte significa "a expressão ou aplicação da habilidade criativa e imaginação humana, normalmente em uma forma visual como pintura ou escultura, produzindo obras para serem apreciadas principalmente por sua beleza ou poder emocional".

A arteterapia usa a arte como meio de expressão pessoal para comunicar sentimentos, em vez de ter como objetivo produtos finais esteticamente agradáveis a serem julgados segundo padrões externos. Esse meio de expressão é acessível a todos, não apenas aos que tem talentos artísticos. (LIEBMANN, 1994, p. 18).

Além da pintura e escultura mencionadas, a arte pode assumir a forma de fotografia, dobrar papel ou desenho e ajuda as pessoas a engajarem o lado de seu cérebro que é frequentemente usado para expressão artística - o lado direito.

“Para Jung o símbolo é sempre polissêmico, portador de sentido e transformador da psique. Jung recomenda o andar em torno dos símbolos o circumbulatio sem reduzi-lo por interpretação. A arteterapia que se utiliza técnicas expressivas para a amplificação (desenho, modelagem, pintura, dramatização, caixa de areia, entre outras), leva a esse movimento e circunscrever o símbolo sem interpretá-lo, sem reduzi-lo, ao contrário, amplificando-o” (DINIZ apud VALLADARES,2003, p. 57)

A arte-terapia provou ser uma forma de tratamento bem-sucedida para alunos de educação especial e crianças com outros problemas comportamentais, emocionais ou psicológicos. Esse tipo de terapia pode ser considerado um serviço psicoterápico. Ele permite que as crianças se expressem de maneiras não verbais por meio do uso de ferramentas e materiais de arte. Essa forma de expressão pode dizer muitas coisas a um conselheiro. Na verdade, é uma forma de a criança comunicar coisas que ela simplesmente não consegue dizer com palavras.

O QUE É ARTETERAPIA?

Os arteterapeutas são os profissionais que orientam a criança neste modo particular de terapia. Embora possa ser usado com pessoas de todas as idades, as crianças em serviços de educação especial serão o principal grupo abordado aqui. As crianças são incentivadas a expressar seus sentimentos

por meio da arte que criam em suas sessões. Além disso, eles têm a chance de aprender habilidades sociais, obter crescimento cognitivo, obter mecanismos de enfrentamento por meio da resolução da frustração e praticar habilidades sensório-motoras, como estimulação sensorial e coordenação olho-mão. Além disso, são aprendidas habilidades práticas, como encontrar e guardar suprimentos de arte, maneiras de utilizar certas ferramentas e a importância de guardar seus suprimentos e se limpar.

Segundo o site oficial de Terapia Ocupacional:

"A Arteterapia resgata o potencial criativo do homem, buscando a psique saudável e estimulando a autonomia e transformação interna, para reestruturação do ser. Partindo do princípio, de que muitas vezes não consegue-se falar de conflitos pessoais, a Arteterapia possui recursos artísticos para que sejam projetados e analisados, todos esses processos, obtendo uma melhor compreensão de si mesmo, e podendo ser trabalhado no intuito de uma libertação emocional. É através da expressão artística que o homem consegue colocar seu verdadeiro self da maneira mais pura e direta que possa existir." (NOBRE, 2005)

Os tipos de trabalhos artísticos realizados pelos alunos neste tipo de situação terapêutica são bastante variados. Eles podem incluir fazer colagens, desenhar fotos, pintar murais, fazer fantoches e criar esculturas, entre uma miríade de outras atividades. Todas essas são maneiras de a criança expressar seus sentimentos e fornecer informações indiretamente ao terapeuta.

Resumindo, é uma forma alternativa de terapia que pode ajudar uma criança com necessidades especiais a lidar com questões que estão perturbando seu desenvolvimento. Isso pode incluir;

Física

Emocional

Mental

Condições Comportamentais

A Arteterapia foi projetada para trabalhar com os pontos fortes exclusivos de seu filho em seus próprios termos. A prática de qualquer forma de arte tem demonstrado aumentar as habilidades motoras, melhorar o foco e melhorar o humor, especialmente se praticada em um ambiente que permite que seu filho relaxe e se sinta seguro.

A arte-terapia está frequentemente relacionada à educação especial e aborda o qualificador único de uma criança para serviços de educação especial, a fim de que ela supere e tenha sucesso em um determinado ambiente.

As deficiências que se qualificam para a arte-terapia geralmente incluem;

Autismo

Outras doenças no espectro

Questões Comportamentais

TDAH

Dificuldades de aprendizagem

Distúrbio emocional

Se uma criança em idade escolar se qualifica para serviços de arteterapia, eles geralmente são realizados em um ambiente educacional com um terapeuta qualificado e trabalham no tratamento das limitações específicas de seu filho.

O objetivo da arteterapia é facilitar mudanças positivas no comportamento, nos pensamentos e nos sentimentos de uma criança e pode ser realizado de várias maneiras.

Primeiramente, a arteterapia depende de como a arte impacta o sistema neurológico, de modo que os materiais artísticos usados durante a terapia são vistos como uma espécie de intervenção.

Ele pode apresentar seu próprio conjunto de estressores e desafios únicos, à medida que uma criança com necessidades especiais aprende a manipulação de materiais, o foco e como cultivar relacionamentos tangíveis. Isso é incrivelmente benéfico porque ajuda a criança a "desaprender" um comportamento que foi anteriormente associado a uma emoção ou situação negativa e substituí-lo por mudanças e comportamentos positivos.

Com o tempo, essa nova ação se tornará a principal reação a circunstâncias específicas e seu filho vai melhorar para melhor.

Simplesmente ser elegível para serviços de educação especial não qualifica uma criança para a arte-terapia; existem fatores adicionais que precisam ser avaliados para um diagnóstico correto e um curso de tratamento definível.

A arteterapia concentra-se em uma criança com necessidades especiais ganhando novas habilidades enquanto limita as distrações ambientais e o comportamento improdutivo.

As crianças aprenderão a atingir novos objetivos por meio de princípios educacionais dinâmicos e baseados em ação e perceberão a importância do esforço sobre a capacidade real. Essa é a diferença entre o processo de fazer arte e o progresso da arte e pode ajudar uma criança a se sentir confiante em suas próprias habilidades, ao mesmo tempo que lhes ensina ações e comportamentos apropriados.

Melhorar a autoestima e o valor de uma criança por meio de expressões artísti-

cas positivas é um grande primeiro passo em direção a objetivos maiores e melhores.

BENEFÍCIOS DA TERAPIA ARTÍSTICA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Esta abordagem para intervenção terapêutica é uma ferramenta muito útil para lidar com várias deficiências, necessidades especiais e questões comportamentais. Por meio dessa modalidade, os alunos costumam atingir um equilíbrio mais próximo nos hemisférios cerebrais. Acredita-se que um desequilíbrio afeta coisas como dificuldades de aprendizagem, depressão, raiva e percepção. Adicionar essa terapia criativa a outras formas de aconselhamento pode ajudar no aprendizado de habilidades de enfrentamento que muitas vezes faltam em condições como Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Conduta.

As terapias artísticas podem aumentar a autoconfiança e a autovalorização. Populações como as de retardo mental, que muitas vezes confiam demais em adultos e figuras de autoridade para orientação e pistas comportamentais, têm adquirido perspectivas mais realistas do mundo e melhor auto expressão por meio de seus esforços artísticos combinados com aconselhamento terapêutico.

Em geral, esse tipo de intervenção expressiva pode levar a um mundo de benefícios comportamentais e emocionais. Crianças que resistem à autoridade geralmente estão mais dispostas a seguir instruções e colocar seus suprimentos em seus devidos lugares quando o incentivo de serem capazes de se expressar através da arte está disponível para elas. A confiança e os laços estreitos são alcançados com o arteterapeuta, bem como com os pares, através da utilização de atividades artísticas guiadas.

Cantar e dançar ao som da música ajuda as crianças a desenvolverem o controle da voz adequado, o planejamento / controle motor e as habilidades motoras finas e grossas. A repetição por meio de canções pode ajudar crianças com autismo ou outras dificuldades de aprendizagem a aprender a antecipar palavras, ritmos e conceitos. Isso pode ajudá-los a participar mais facilmente das atividades musicais em sala de aula, pois sabem o que esperar.

As atividades artísticas, que vão do desenho à atuação, requerem diferentes níveis de pensamento complexo e resolução de problemas. A arte permite que as crianças mostrem pensamentos e sentimentos de maneira criativa, geralmente por meio de comunicação não verbal. Crianças com autismo ou outras dificuldades de aprendizagem podem expressar emoções por meio da arte que, de outra forma, não seriam capazes de expressar.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

As crianças podem tirar proveito de estar em terapia, especialmente se forem diagnosticadas com problemas de saúde mental ou deficiências. No entanto, a maioria deles hesita em ir para a terapia porque tem medo de expressar como se sente em um ambiente clínico. Isso é verdade, especialmente para crianças pequenas com conhecimento limitado e aquelas que são incapazes de falar a língua do país em que estão. Além dos tipos de terapia primária, as crianças também podem se beneficiar da arte para comunicar suas emoções e seus pensamentos para os terapeutas - os adultos que estão comprometidos em ajudá-los a administrar e superar com sucesso seus desafios.

Meira e Pillotto (2010, p.11) consideram:

O professor, como o artista, ou como artista-professor, é um mostrador de afetos, um provocador de afetos. O afeto é o primeiro sinal de que o professor está se dando bem ou mal com o que faz, ou com o que propõe a fazer, porque é um mapa sensível do que acontece em aula, com o que chega e sai dela, transmutando em valor para a vida pessoal e social.

A arteterapia é considerada uma parte da psicoterapia, na qual os pacientes usam sua criatividade por meio de diversos materiais para aliviar o estresse, a ansiedade ou outras condições de saúde mental. O terapeuta orienta a criança na interpretação do significado das imagens apresentadas a ela. O terapeuta e o paciente infantil discutem então por que e como o paciente criou a imagem ou a obra de arte que foi capaz de criar. Quer seja usada por crianças que lutam contra a depressão ou apenas para se divertir, a arte pode ser uma fonte de terapia ou uma válvula de escape para os deficientes.

[...] A arte é tão importante que existe desde o tempo das cavernas [...] Quando há uma crise educacional, a primeira disciplina que se corta é a arte. Mas apesar disso, resiste até os dias de hoje porque a arte é o esforço do ser humano para representar o mundo ao seu redor e representar também os ritmos constantes da vida. Então o ensino da arte hoje mudou muito. O modernismo entronizou a importância da expressão para a criança, para o adolescente e para o adulto. Liberou o adulto de normas rígidas e prescrevia a idéia de que a arte é interioridade e que você precisa liberar a sua expressão para organizar as suas imagens, fazer uma espécie até de edição de imagens [...] (BARBOSA, 1998, p.1).

As pessoas, especificamente as crianças, têm uma imaginação ampla e são inatamente criativas, razão pela qual é mais fácil para elas desenhar ou esboçar imagens do que responder a perguntas cara a cara. O

trabalho artístico é uma atividade segura que permite que as crianças lidem com questões difíceis de forma criativa.

Todo o processo depende principalmente do terapeuta, da idade da criança e da condição ou problema tratado. Geralmente, os arteterapeutas dão às crianças materiais apropriados para sua idade, e então elas terão a liberdade de trabalhar por conta própria. Normalmente, o terapeuta também diz às crianças a hora de começar e terminar. Quando a obra de arte é concluída, ele pergunta à criança sobre as diferentes áreas da obra de arte para que ela possa entender o que a obra de arte representa sobre os pensamentos e sentimentos da criança. Consequentemente, ele usa as respostas da criança para fornecer um plano de tratamento apropriado que ajudará a criança a avançar em direção à recuperação.

O professor de artes é um pesquisador. Ele experimenta, constrói e transforma conceitos por meio, primeiramente, de sua própria vivencia; trilhando o caminho de sua criatividade; descobrindo, desta forma, suas capacidades e limites para melhor compreender as capacidades e limites do educando e melhor conduzi-lo (BRASIL, 1999, p. 130).

Para muitas crianças, a arteterapia as ajuda muito. Mas é vital observar que cada criança é única e pode não responder da mesma maneira a cada um de seus planos de tratamento. Algumas crianças se expressam plenamente em sua arte, enquanto outras precisam de um pouco mais de esforço ou de um pouco mais de paciência antes de se sentirem confortáveis o suficiente para se abrir.

AS ARTES E AS SOLUÇÕES DE PROBLEMAS

A capacidade de adaptação é outra característica humana que depende da aptidão de cada pessoa para resolver os problemas que surgem no seu desenvolvimento de vida e do uso que pode fazer das competências que adquire com a sua abordagem e resolução. Essa qualidade tem permitido que a espécie sobreviva desde o seu surgimento, às culturas ao longo da história, e é o que torna mais fácil para as pessoas hoje permanecerem na sociedade e no local de trabalho, etc.

Segundo Guilford (1978), aprender a resolver problemas com imagens plásticas fornece ferramentas extremamente válidas para fazer isso usando qualquer outra linguagem, como a matemática. A atividade de resolução aciona mecanismos mentais específicos e opera sempre com o mesmo tipo de pensamento, o que gera recursos para resolvê-los em qualquer campo em que surjam. Esta atividade, portanto, proporciona competências que, juntamente com os conhecimentos apreendidos, facilitam a aquisição de competências e habilidades sociais e adaptativas pelos alunos. Estas são vantagens suficientes para estimular os professores a proporcionar às crianças pequenas tarefas com as quais elas possam adquirir este tipo de habilidades. Com base no que Guilford (1978) disse, se adaptarmos as técnicas com cuidado, os procedimentos podem ser adaptados às características de cada idade e o treinamento das crianças na solução de problemas pode começar desde muito cedo. Porém, para isso é imprescindível o uso de um material atraente e de fácil manuseio, requisitos que as artes plásticas atendem, cuja linguagem faz parte da expressão natural das crianças desde a mais tenra idade.

Existe uma opinião bastante geral que relaciona a capacidade de resolver problemas de forma inovadora com o comportamento criativo, pois inovar implica passar por um processo em que os problemas devem ser resolvidos até que a solução desejada seja encontrada. A estreita relação entre criatividade e produção divergente, segundo Guilford (1978), torna os indivíduos criativos especialmente dotados para resolver problemas com soluções múltiplas. Sieber (1978) também garante que pessoas criativas podem encontrar várias soluções para problemas, e por estarem dispostas a admitir a insegurança (porque toleram um certo nível de incerteza) podem buscar e pesar informações, o que lhes dá mais possibilidades de tomar decisões corretas.

Já foi dito que o uso de várias linguagens criativas refina a sensibilidade perceptual e ativa as habilidades cognitivas e sociais, para citar apenas alguns benefícios; e que as atividades artísticas aplicadas à resolução de problemas desenvolvem habilidades neste campo e tornam os indivíduos mais competentes. Como as disciplinas artísticas são, além disso, atrativas e gratificantes, revelam-se uma ferramenta extraordinária para adquirir múltiplas competências desde tenra idade.

Efland (2003) estima que com obras criativas opções para o futuro são testadas, a mudança cultural é facilitada e até mesmo a sobrevivência da cultura. O autor entende que a educação tem o duplo objetivo de transmitir o legado cultural das gerações passadas e de renová-lo: com isso, as novas gerações estão preparadas para manter e aumentar o progresso atual. Conservar e transformar são extremos da educação, e como esta tem por objetivo inserir efetivamente os sujeitos no seu meio social e capacitá-los a enfrentar com sucesso o mundo que os espera, deve-se utilizar a melhor técnica para isso. Portanto, "a preparação em fórmulas e receitas familiares será menos eficaz do que educar a flexibilidade em novas situações.

Aproximar as crianças da arte também é essencial para que possam compreender a realidade social com suas manifestações culturais e artísticas e aprender a valorizar o patrimônio cultural. Isso porque a arte é um

conector, um transmissor / receptor de dados que nos aproxima da sociedade na qual é criada por meio dos elementos de sua cultura e nos fornece conhecimentos e informações confiáveis sobre ela. A herança cultural que a arte incorpora é o signo da identidade das diferentes culturas e identifica cada ser humano com o seu. Gardner (1987) atribui um valor social importante à educação de pessoas para conhecer, admirar, criar e recriar arte, e afirma que iniciar crianças na arte não é tentar formar artistas, mas sim pessoas socialmente competentes e artisticamente competentes será crítico.

O estudo da arte infantil e sua estética têm interessado especialistas. Aldecoa (2005) explica que o interesse por essa arte partiu de um grupo de artistas plásticos modernos ao contrário do cânone acadêmico; eram pintores e escultores que pertenciam ao grupo revolucionário Secession, liderado por Franz Cizek. Cizek em 1885 criou em Hamburgo uma "Associação de professores para trabalhar a favor da educação artística" (Aldecoa, 2005). Este artista acreditava que as crianças fazem arte livre e autêntica, como o homem primitivo, e foi o primeiro a apreciar o valor estético das obras plásticas infantis.

Aldecoa (2005) afirma que a arte do século XX possibilitou valorizar as criações artísticas infantis por sua semelhança com a arte da vanguarda: “Tudo o que o cubismo buscava pela lógica, as crianças encontram naturalmente pelo instinto” (p. 47); e aponta que o abandono da perspectiva para adotar a geometria pertence à especulação lógica e a um refinamento cerebral muito complexo e natural nas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes são uma coisa poderosa. Seja atuando em uma peça, cantando uma música, apresentando uma dança, fazendo um desenho ou escrevendo um poema, as artes permitem que as pessoas expressem a si mesmas e suas ideias sem ter que colocá-las em palavras. Esta é apenas uma das muitas razões pelas quais a terapia artística expressiva se tornou popular, especialmente para crianças com necessidades especiais.

A terapia das artes expressivas está usando essas modalidades para melhorar o desenvolvimento e crescimento individual. A combinação certa pode melhorar o bem-estar geral e contribuir para reduzir a ansiedade e o estresse, melhorar a autoconsciência e a auto-estima, fortalecer relacionamentos, regular comportamentos e desenvolver habilidades sociais.

Quer se trate de giz de cera ou argila, tinta ou papel machê, a arte é a forma definitiva de expressão para as crianças. Afinal, as crianças são naturalmente criativas e, para aqueles com autismo, a arte-terapia pode ser uma ferramenta maravilhosa para desenvolver uma série de habilidades, incluindo comunicação e regulação emocional.

A arteterapia é uma maneira natural de conhecer as crianças onde elas estão - e não há necessidade de criar obras-primas durante a sessão.

A arte-terapia também é usada para melhorar a saúde mental, o que inclui; regulação emocional, construção de confiança e ajuda a criança a reconhecer e responder às expressões faciais e dicas sociais.

A arteterapia pode ajudar crianças com necessidades especiais de muitas maneiras, por isso deve ser reconhecida e promovida em todos os centros de saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNHEIM, R. Arte e percepção visual. Madrid, ES: Alianza Editorial. 1995.

BARBOSA, A.M. Entrevista concedida ao programa Roda Viva, 1998.

Disponível em:

<www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/.../ana_mae_barbosa_1998.htm>.

Acesso em: 06 jun.2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEF/SEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC; SEF, 1997.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. Arteterapia com crianças hospitalizadas. Dissertação de Mestrado apresentada e ao Programa de Pós Graduação em Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto- USP, 2003.

PORTALHUMANIZA. Site produzido pelo instituto “A Casa”. Disponível em:

www.portalhumaniza.org.br Acessado em 12 jun. 2023.

COTIDIANO ESCOLAR: E INCLUSÃO

PATRICIA CALFA

RESUMO

A educação inclusiva garante, por lei, a emenda nº 59/2009 alterou os incisos I e VII do artigo 208 da Constituição, determinando a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade. Consequentemente, a matrícula tornou-se obrigatória a partir da pré-escola, sendo o acesso à creche um direito de todas as crianças de 0 a 3 anos, devendo o poder público ampliar sua oferta gradativamente o direito de acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas. A educação como direito de todos tem se configurado no movimento originado da luta política, social, cultural e histórica, que decorreu principalmente a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), e que tem norteado diretrizes políticas de cunho internacional e nacional, para sua real efetivação. Em consonância com a proposta da Educação Inclusiva, mundialmente disseminada a partir de 1990, por forças de organismos internacionais como a ONU e UNESCO, as políticas educacionais vêm sendo oficialmente disseminadas no Brasil, em conformidade com a legislação em vigor, e provocando o redimensionamento da Educação Especial

A família e a escola são duas instituições que proporcionam o desenvolvimento fundamental das crianças com deficiências para sua trajetória de vida e para sua constituição enquanto sujeitos autônomos. São nestes contextos que se acentuam, se destacam e são trabalhadas suas dificuldades e suas potencialidades. O objetivo desse artigo, de revisão bibliográfica, será destacar não apenas as contribuições destes dois contextos, mas também a contribuição dos profissionais que atuam com estas crianças, para o processo de inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVES: Cotidiano Escolar; Educação Especial; Educação Inclusiva

INTRODUÇÃO

Hoje em dia vivemos um momento em que muito se fala de inclusão escolar. E a legislação é explicita para a matricula e acolhida de todas as crianças em idade de fase escolar, independentemente de suas necessidades ou não, é com grande desafio, fazer com que a inclusão ocorra, sem perder de vista que além das oportunidades é preciso garantir o avanço na aprendizagem, bem como no desenvolvimento integral da criança com necessidades especiais.

A importância da educação fica expressa na compreensão das políticas públicas brasileiras como o alicerce e a necessidade primária para o cumprimento da cidadania e acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente asseguram à população o direito a uma educação de qualidade, compreendida como um processo educativo que leve os educandos a uma formação unilateral e cidadã. Essa escola de qualidade através de conteúdos e das relações sociais que proporciona, propicia o desenvolvimento humano na sua plenitude, condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

A declaração de Salamanca aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos portadores de necessidades especiais. Ela parte do pressuposto de que as escolas regulares que seguirem a orientação inclusiva que propõe constituirão um dos recursos mais eficazes de combater ás atitudes discriminatórias, criando comunidades integradas abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusive e atingindo a educação para todos, as escolas deveriam acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

A metodologia que será utilizada durante a pesquisa será a Qualitativa Bibliográfica, pois todo esse trabalho será produzido a partir de busca de matérias pré-publicadas tais como livros, artigos e materiais da internet. Ao pesquisar as bibliografias para a conclusão deste trabalho escolhi três publicações, sendo assim dividi este trabalho em três resenhas críticas individuais para cada bibliografia.

Primeiro a resenha do livro: AGUIAR, João Serapião de. “Educação inclusiva jogos para o ensino de conceitos”. Campinas, Papiris: 2015. Onde o autor descreve sobre a importância dos jogos para o ensino e aprendizagem para crianças com necessidades tanto motoras, quanto intelectual. Sendo o livro dividido em três capítulos: o primeiro descreve sobre a Educação Inclusiva. O segundo aborda estudos do jogo e da psicomotricidade na educação e no ensino de conceitos. O terceiro mostra uma experiência de pesquisa envolvendo prática pedagógica que utiliza o jogo para o ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem e inclui um programa de jogos para esse fim.

Segunda parte é a resenha do livro: FACION, José Raimundo (org.) Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba, Intersaberes: 2012. O autor fala das dificuldades das unidades escolares em se adaptar. O livro está dividido em seis capítulos, com pesquisas, artigos e práticas cotidianas, os autores descrevem relatos sobre os obstáculos que en-

contraram e encontram no trabalho da educação inclusiva.

Terceira parte é a resenha do livro: FRELLER, Cintia Copit; FERRARI, Maria Ávila de Lima e Dias; SEKKEL, Marie Cleire (org.) Educação Inclusiva – percursos na educação infantil. Itatiba, Caso do Psicólogo: 2011. O livro surge a partir de seminários realizados sobre o tema abordado com a organização de bibliografias e experiências adquiridas pelos palestrantes e pelas autoras, o livro está divido em dois blocos.

Sendo o primeiro bloco dividido com três capítulos e o segundo com quatro.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: JOGOS PARA O ENSINO DE CONCEITOS.

O livro Educação inclusiva jogos para o ensino de conceitos, está dividido em três capítulos, e a explicação dos jogos e por fim, a conclusão do autor ao realizar a pesquisa, que é tanto qualitativa que é uma pesquisa bibliográfica, quanto pesquisa quantitativa que é uma pesquisa de campo. O livro possui 96 páginas e foi publicado em 2015 pela Editora Papirus. É um livro de extrema necessidade para estudantes de pedagogia pois além de relatar os precedentes da inclusão escolar, retrata também jogos (atividades lúdicas) para didáticas com crianças com necessidades tanto intelectual quanto motora. Não posso deixar de ressaltar que trata também do currículo nacional. É uma experiência vivenciada pelo autor.

No primeiro capítulo trata da educação inclusiva: a importância da Declaração de Salamanca, que foi assinada na Espanha na cidade que leva seu nome, em 1994.

Com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reformas de políticas e sistemas educacionais. Essa Declaração é considerada um dos principais documentos mundiais para a inclusão social, também sendo considerada inovadora porque, como seu próprio texto diz "... proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de educação para 'todos'..." (p.16-17). Sendo assim ela amplia o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, independente do motivo.

Segundo capítulo aborda os estudos: Jogo (Brincadeira, Brinquedos e Lúdico) na Educação e no Ensino de Conceitos: Uma Visão Geral. É a abordagem da psicomotricidade na educação, o autor retrata que são atividades importantes no aprendizado dos educandos, pois são essas atividades que reúnem interessam e exigem concentração. É a partir de jogos, brincadeiras e brinquedos que o educando consegue criar, imaginar, fazer de conta, experimentar, medir, construir, pensar, aprender, dominar, conhecer o próprio corpo entre outros. "Os jogos fazem parte do ato de educar, num compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade; educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente; antes disso é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo." (p. 27-28). Portanto é importante salientar que todos os educandos tenham as mesmas oportunidades nos jogos brincadeiras e brinquedos, mesmo que para isso o professor tenha que adaptar os mesmos, importante que os educandos saibam que as atividades lúdicas são coletivas e democráticas.

Terceiro e último capítulo mostra uma experiência de pesquisa envolvendo o jogo no ensino de conceito a pessoas com problemas de aprendizagem, são duas pesquisas realizadas nos anos de 1997 e 1998, com 21 participantes entre deficientes mentais de nível intelectual moderado, de 08 a 17 anos de idade sendo 11 de sexo masculino. Teve como objetivo verificar a eficácia do ensino de conceitos relevantes para a vida cotidiana, por meio de jogos a pessoas com problemas de aprendizagem.

Conclui-se que o livro evidencia o papel dos jogos para o aprendizado no cotidiano, como recurso facilitador de pessoas com deficiência mental, reconhecendo o como um instrumento pedagógico importante no desenvolvimento intelectual e social do educando.

INCLUSÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES

O livro está dividido em seis capítulos onde vários autores com pesquisas, artigos e práticas cotidiana, juntamente com Facion descrevem relatos sobre os obstáculos que encontraram e encontram no trabalho da educação inclusiva e

apresentam também algumas manobras que deram certo, que conseguiram atingir o objetivo. Relato nessa resenha cada capítulo em parágrafos.

No primeiro capítulo os autores Carmem Lucia Guimarães de Mattos e José Raimundo Facion abordam: Exclusão uma meta categoria nos estudos sobre educação. Como o título mesmo do capitulo nos diz, criam-se inúmeras categorias para distinguir pessoas, para melhor definir quem são e quem não são excluídos. Retrata a discriminação que educandos de todos os tipos de categorias sofrem nas instituições escolares e consequentemente no mercado de trabalho, prejudicando seu futuro. Conclui que a exclusão permanece recorrente na educação e, ainda, em pleno século XXI, está muito presente no cotidiano escolar.

Segundo capítulo: Políticas Inclusivas

e possíveis implicações no ambiente escolar por Sandra Cordeiro de Melo, Solange Maria de Lira e José Raimundo Facion. Um breve conceito histórico inicia o capítulo sobre a implementação na Constituição sobre direitos igualitários a todos os indivíduos, mas que sabemos na pratica isso não ocorre. " Ou seja, garantir o acesso de alunos com deficiência a classes regulares não necessariamente garante seu sucesso escolar". (p. 55). As políticas inclusivas educacionais adotadas no pais, por décadas passadas são iniciativas que tentam romper com programas compensatórios de natureza "Inclusiva", que acabam por legitimar a "Exclusão". O capítulo aborda também o educando com transtorno autista e a sua inclusão escolar, conclui – se que a partir de leis criadas especificamente para os autistas e as leis que envolvem a inclusão escolar, que ouve um aumento de educandos com transtornos autistas em classes regulares, é importante entender a mudança social desse indivíduo, é fato que o ambiente influencia na aprendizagem e desenvolvimento e o papel fundamental da escola é inseri – ló as atividades e na socialização do educando.

A deficiência intelectual e a educação contemporânea por Miriam Aparecida G. de Souza Pan, capítulo dirigido a educandos com deficiência intelectual, traz uma pesquisa realizada no Estado do Paraná em uma escola de rede pública, explica que existem graus variados da deficiência intelectual e que a inclusão é prevista em leis onde educandos com necessidades especiais têm o direito de frequentar escolas comuns, retrata também a importância da Declaração de Salamanca. A autora explica em que há casos em que a legalidade não pode ser realmente efetivada, e há escolas e profissionais da educação despreparados para esses educandos, porque quanto maior o comprometimento cognitivo, maior sua associação com alterações motoras, sensoriais e distúrbios comportamentais e nesse caso os educandos precisam contar com o apoio pedagógico individualizado. Não há dúvidas de que a inclusão escolar significa muito mais do que fornece um ambiente educacional adequado para educandos com necessidades especiais. Mesmo para aqueles que estão fora da possibilidade pedagógica, a socialização com educandos de cognição normalmente se torna o objetivo principal.

Gisele C.T. de M. Levy e José Raimundo Facion abordam no quarto capítulo o papel do professor na educação inclusiva. Descrevem a dura realidade enfrentada pelos professores inseridos no modelo de inclusão, como todos os tipos de adversidades, desde baixos salários, falta de recursos, violência em sala de aula á condições péssimas de trabalho gerando assim o stress e a síndrome de Burnout que nada mais é do que desgaste profissional. Pois a falta de formação adequada desse profissional ganha destaque quanto o tema é inclusão, muitos professores sentem – se confusos, despreparados e incapazes de acolher educandos com necessidades especiais, porém esse reconhecimento não deve ser a única justificativa para os fracassos da inclusão escolar e sim um alavanco para que novas atitudes e experiências bem-sucedidas sirvam para a qualidade e equidade de uma educação para todos.

A formação de professores por Ruth C.M. de Castro e José Raimundo Facion; quinto capítulo do livro. Infelizmente dados e pesquisas realizados pelos autores citados, mostram que a formação de professores no Brasil deixa muito a desejar. Os autores explicam que até 2005 havia o magistério em nível de Ensino Médio que formavam professores para atuarem na educação infantil. Hoje em dia não temos mais o nível técnico, os professores têm que fazer licenciatura, porém o que falta é a inovação, criação, tecnologias, para a experimentação, precisamos de professores que encarem os desafios, que encontre soluções para o dia a dia e auxiliem o educando a encontrar formas de resolver seus próprios problemas cotidianos. Formar professores com aulas expositivas, em salas fechadas, nas salas de aula das universidades e faculdades, é fadar a educação brasileira ao fracasso. Por isso é fundamental uma ação formativa que leve ás suas práticas reflexões e dialogando com ela e seus pares, que eles possam criar alternativas de aulas mais instigantes, desafiadoras.

O sexto e último capítulo é um diálogo com o leitor, Perspectiva da Inclusão

Escolar e suas efetivações, o inicio os autores Maria de Fátima M. Caldeira Silva e José Raimundo Facion retratam uma breve história sobre a inclusão social no mundo, através dos séculos. Logo após falam da importância de três Declarações, sendo a primeira a Declaração de Madri (2002) que tem como objetivo a não discriminação e

a inclusão social; a Declaração de Caracas (2002) que destaca a melhoria na qualidade de vida com pessoas com deficiências e pôr fim a Declaração de Sapporo (2002) que se opõem as guerras, a violência e a todas as formas de opressão. Este capítulo aborda vários conceitos e temáticas como a pratica da inclusão escolar no Brasil, tem a intenção de fazer refletir o leitor, que a forma como estamos habituados e como é feita a inclusão precisa ser alterada, propõe mudanças de paradigmas, sepulta o modelo singular de educação, sugere sua pluralidade, abala a arcaica estrutura do professorado. Conclui – se que nos resta empenho, dedicação, vontade, pois mudar o modelo de educação que está aí por décadas, eliminar barreiras físicas e mentais que impedem nossas ações, temos que quebrar paradigmas conservadores, que nos oprimem e nos excluem, são os maiores desafios dos educadores.

A partir da página 207 Facion que foi o organizador desse livro, descreve uma pe-

quena biografia de todos os autores envolvidos no livro, biografia da vida acadêmica e profissional.

Dentro do escopo da minha reflexão, concluo o livro que é fazer da escola um espaço onde todos possam ter os mesmos direitos; onde todos possam ser tratados com igualdade de direitos; onde os educandos deficientes não sejam olhados como "o outro, o anormal, o diferente"; onde a escola possa ver a diversidade não como um problema, mas sim como um atributo somatório na construção das experiências; onde a escola seja um espaço capaz de garantir que professoras e professores, coordenadores e coordenadoras, pais e mães, alunos e alunas e a comunidade como um todo, com ou sem algum tipo de deficiência, possam crescer juntos em busca de uma sociedade humanizada, onde a pessoa seja o alvo principal.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA – Percursos na educação infantil.

Em meio a inúmeros debates sobre o tema: Educação Inclusiva as autoras organizaram esse livro, através dos seminários elaborados pelo Laboratorio de Estudos sobre o Preconceito (LaEP) e a Pré-escola Terapeutica Lugar de Vida, ambos ligados ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, uniram pesquisadores e educadores para reflexão de teoria e prática da educação inclusiva na Educação Infantil.

O livro está dividido em dois blocos, assim como o seminário expõe ensaios teóricos e experiências vivenciadas pelos participantes. O primeiro capítulo

"Ambientes Inclusivos para a Educação Infantil: Considerações sobre o exercício docente"; os autores Marie Claire Sekkel e Ricardo Casco retratam a sociedade atual, como uma sociedade egoísta, discriminatória e excludente, aborda também a decadência da formação do professor para a inclusão. Concluo esse primeiro capítulo, para que essa inclusão aconteça é importante que a formação de professores esteja capacitando-os para lidar com pessoas com deficiências, distúrbios, transtornos, dificuldades, e mais que isso saber diferenciá-los entre si. À medida que as leis sugerem e a sociedade cobra um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino. Para servir ao espaço pedagógico, fruto da transformação da escola, as universidades são convocadas a reorganizem seus programas curriculares, pesquisando, estudando e redefinindo os paradigmas educacionais, revisando estratégias e conteúdo de formação, a fim de preparar o professor para a diversidade, pois a Educação Inclusiva só terá seus objetivos alcançados se todos os envolvidos neste processo vivenciarem atitudes e valores, tendo um olhar educativo coletivo e criativo.

O percurso da Educação Infantil para a inclusão: a infância na creche. Como o próprio título já diz a autora Maria Letícia B. P. Nascimento aborda no segundo capítulo a primeira fase da infância, realiza uma breve história social da criança e da família traçando um paralelo até os dias atuais. Entendendo a criança como alguém em desenvolvimento, compreende-se que não se age com ela como se esta não interagisse. A criança mesmo pequena tem suas vontades, suas necessidades e desejos que precisam ser considerados, compreendidos e respeitados. Toda ação precisa ser refletida, discutida antes de ser praticada. Neste sentido, é a criança antes de qualquer pessoa, precisa ser questionada e ouvida por alguém no qual ela confie, pois é ela que vai se desligar de um grupo no qual interagia tentar criar um novo vínculo com outras crianças. A creche entendida como uma instituição educativo-profissional torna-se o primeiro local onde a criança vivencia situações de inclusão. Desde os momentos assistenciais (alimentação, higiene, descanso), até as brincadeiras e atividades pedagógicas, a criança estará participando de escolhas que incluem ou excluem objetos e/ou pessoas. Nossa sociedade gira em torno dessas situações, devido às escolhas que fazemos a partir daquilo que nos interessa. Acredita-se que sendo a creche um ambiente onde a criança inicia sua interação com pessoas sem nenhum grau de parentesco, torna-se relevante um trabalho pedagógico consciente.

Gisele Ortiz escreve o terceiro capítulo do primeiro bloco deste livro: Educação Infantil e Exclusão Cultural, a educação de crianças tem se tornado cada vez mais complexo na medida em que os meios de comunicação, na mesma proporção em que criam uma cultura globalizada capaz de padronizar comportamentos e modos de vida acentuam as diferenças sociais existentes. Fazendo com que aqueles sujeitos – nesse caso, crianças – que pertencem a etnias, classes sociais, cor, sexo e corporeidade diferentes passam a conviver com a exclusão social. Tudo isso vai exigindo dos professores e da escola a proposição de novas metodologias de ensino que atendam a diversidade de crianças em salas de aula, e encontre formas democráticas de trabalhar respeitando as contradições existentes na escola.

No quarto e último capítulo do primeiro bloco do livro, Rinaldo Voltolini fala do ponto que deve ser examinado a ética da inclusão e oferece sustentar uma igualdade que respeite as diferenças como eixos paradigmáticos da dita política inclusiva. Essa posição retrata a divergência em relação à política anterior, que seria da integração, e seus padrões seria o de criar a coesão numa tentativa de normalizar o aluno significativamente diferente. O autor expõe a uma reflexão sobre a questão

da diferença do ponto de vista ético, convocando tanto os aspectos sociais como individuais, em que a questão tática é objetivada e o inconsciente considerado. Sendo assim, a educação inclusiva passa decisivamente por uma implicação subjetiva da parte de todos os envolvidos não bastando para tanto considera-la um conjunto de medidas legais e administrativas.

Segundo Bloco: Solange A. Emílio e Flávia B. M. Cintra iniciam o primeiro capítulo do segundo bloco que são as práticas vivenciadas pelos participantes dos seminários, as autoras contam a sua experiência com a educação inclusiva em uma escola particular na região oeste de São Paulo, retratam a importância de um currículo adaptado para a Educação inclusiva que tem sido um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça uma proposta ao grupo como um todo ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um, principalmente àqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula. Nessa perspectiva a função da educação inclusiva é de favorecer a aprendizagem, servindo de medidor entre a pessoa e o mundo, alicerçando o desenvolvimento.

Segundo capítulo: Marli S. Siqueira, Maria Cecília S. Santos e Silvana L. Yamabuchi trabalham no Núcleo de Educação Inclusiva do Departamento de Orientação Educacionais e Pedagógicas da Secretária Municipal de Educação de Guarulhos, elas são psicólogas e terapeuta ocupacional. Neste capítulo elas abordam um relato de vivencia e convivência, com as unidades escolares desse município e a inclusão, mas o principal objetivo delas é descrever a importância para a educação inclusiva é o trabalho em equipe interdisciplinar.

Maria Cláudia Leme Lopes da Silva descreve o terceiro capítulo a sua experiência na creche em que trabalhou por anos como psicóloga, a creche localiza dentro de uma universidade e acolhe aos filhos dos funcionários, então existe crianças de todos os níveis socioeconômicos sendo assistida. A autora relata a rotina na creche e a sua supervisão. Conclui-se que o movimento da educação inclusiva implica na transformação da sociedade e suas instituições e que todos têm que estar envolvidos, para que reconheçam a diferença de todos e não de alguns e que acolha a todos nesta diferença. Então, os maiores desafios que encontramos em uma instituição como a escola ou em uma sociedade que não avançou no sentido da inclusão, é o de repensar as suas próprias regras, o próprio modo de atuar, suas práticas naturalmente excludentes, que consideram que as diferenças existem em alguns e não em todos.

No último capítulo do segundo bloco do livro a autora Marise Bartolozzi Bastos, psicanalista no Grupo Ponte que atua junto com a Associação Lugar de Vida, traz sua experiência e a importância da equipe interdisciplinar. Essa associação atende crianças gravemente comprometidas e por isso não podem frequentar a escola regular. A autora relata que é preciso considerar a deficiência como mais uma das muitas características diferentes que os alunos podem ter, ressaltando que é preciso conhecer as pessoas e enxergá-las como alguém com talentos e potencialidades, desejos e dificuldades, não com benemerência e caridade, mas propiciando oportunidades de acesso para conhecer, conviver, apoiar, ensinar, acreditar. É sabido que existem resistências, medos, inseguranças, inquietações frente ao desconhecido e ao diferente.

Ao final do livro tem uma pequena biografia das autoras e de todos os participantes.

Concluo do livro, entre as pesquisas bibliográficas e as práticas vivenciadas que quando a criança ao entrar em um espaço escolar em que as diferenças são bem- vindas, vai aprender de forma natural a valorizar o outro por aquilo que ele é, que é capaz de realizar. Aprenderá que não há limites para a aprendizagem humana e que a imposição de limites denuncia a limitação de seu ator, me refiro ao currículo, às bases e diretrizes, as leis existentes, as barreiras externas e internas. Desta forma, pensar em mudança de paradigmas e em consequente transformação da escola em inclusiva implica no reconhecimento de que a educação infantil é o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivar. A construção de um ambiente inclusivo propicia condições para que todos os envolvidos no processo educacional possam dirigir a atenção sobre si mesmo e escutar o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado Educação Inclusiva hoje é palco de muitos debates, me proporcionando um melhor conhecimento nos diversos aspectos que permeiam o impasse educacional existente no processo de inclusão dos alunos portadores de altas habilidades/ superdotado, revelando que o maior desafio da Educação, nesse processo, está na preparação de seus profissionais. Sem ela, não é possível incluir os portadores de altas habilidades/superdotado, de forma a estimular e cooperar para o desenvolvimento de suas potencialidades. Ficou evidente que ainda hoje muitos são os mitos que circundam esse universo, os quais prejudicam a aceitação das necessidades educacionais especiais do indivíduo superdotado, tanto pela escola quanto pela sociedade. Logo, levar ao conhecimento das pessoas a veracidade sobre o tema e seus assuntos correlatos se faz necessário, para que possamos eliminar as barrei-

ras do preconceito, acreditando dessa forma estar contribuindo para a humanização da Educação, facilitando a convivência familiar e a prática pedagógica com tais educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.

AGUIAR, João Serapião de. “Educação inclusiva jogos para o ensino de conceitos”. Campinas, Papiris: 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 05 mai. 2017.

FACION, José Raimundo (org.) Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba, Intersaberes: 2012

FRELLER, Cintia Copit; FERRARI, Maria Ávila de Lima e Dias; SEKKEL, Marie Cleire

(org.) Educação Inclusiva – percursos na educação infantil. Itatiba, Caso do Psicólogo: 2011.

PROJETOS DE SUSTENTABILIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I

PATRÍCIA LOPES SILVA

Resumo:

O presente artigo científico tem a finalidade de discutir e propor formas de se trabalhar Projetos de Sustentabilidade no Ensino Fundamental I. Sabemos que estamos num momento em que a preocupação com o meio ambiente é extremamente necessária e a conscientização do tema torna-se imprescindível. Sabe-se que cada vez mais o aluno aprende quando exercita seu conhecimento de forma prática e os projetos possibilitam a aprendizagem de forma significativa e autônoma. O protagonismo do aluno se evidencia durante sua participação nos projetos e, portanto, o professor pode estimular em seus estudantes a curiosidade e interesse por questões que afetam a ele e à sociedade. Ao trabalhar a temática da sustentabilidade através de projetos, o aluno será incentivado a propor soluções para problemas, realizar intervenções que contribuam para si, seus colegas e sua comunidade, e, desta forma, se sentirá parte da resolução dos problemas que estão em seu entorno. Para tratar da aprendizagem neste artigo, serão abordadas sugestões de projetos a serem desenvolvidos com os estudantes, bem como a possibilidade de utilizar parcerias para o desenvolvimento de projetos.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Protagonismo. Aprendizagem. Projetos.

INTRODUÇÃO

Para a introdução e apresentação deste trabalho, será citada a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo, 225 traz a questão do Meio Ambiente:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de

defendê-lo e preservá- lo para as presentes e futuras gerações.

De acordo com a Carta Maior, é direito de todos usufruir de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, mas também é dever de todos, preservá-lo.

Desde o início da presença da humanidade, os seres humanos utilizavam a natureza e seus recursos naturais como forma de subsistência. A espécie humana era nômade e vivia da caça e da colheita, porém, ao perceber o esgotamento destes recursos na região estabelecida, migravam de localidade permitindo assim, que houvesse uma reposição natural do que fora consumido. Ao longo do tempo, o homem desenvolveu a agricultura, domesticação de alguns animais e descobriu mais formas de extrair recursos da natureza como ferro, por exemplo, que, se trabalhado com destreza, poderia se transformar em objeto de utilidade. Os agrupamentos de pessoas cresceram, transformando aldeias em cidades cada vez maiores, que, embora estruturadas, passaram a alterar cada vez mais o meio ambiente. No século XIX, com as máquinas a vapor movidas a carvão mineral, a Revolução Industrial mudaria definitivamente a sociedade humana, pois a demanda dos mais variados itens produzidos em larga escala, exigiu que mais recursos fossem extraídos da natureza, ocasionando o desequilíbrio ambiental e trazendo a nossa sociedade ao momento crítico em que vivemos. Faz-se necessário então, que sejam tomadas medidas eficazes para que possamos zelar pela sustentabilidade e manutenção do nosso planeta.

Em relação a esta questão, a Educação tem muito a contribuir com a sustentabilidade através da conscientização dos estudantes, especialmente os educandos das séries iniciais, pois estão construindo seu conhecimento e, apesar de ainda pequenas, já podem contribuir para uma sociedade mais engajada e comprometida com um tema tão importante como a preservação ambiental. O presente artigo tem, então, o intuito de contribuir com sugestões, reflexões e propostas de projetos para os professores que atuam nesta faixa etária a fim de promover uma educação de qualidade, que contemplem os Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável e incentivar a formação integral de cidadãos críticos e reflexivos que possam atuar em nossa sociedade zelando pelo nosso planeta e equilíbrio ambiental.

DESENVOLVIMENTO

- DOCUMENTOS NORTEADORES

Na Educação temos documentos que norteiam os conteúdos, competências e habilidades que os estudantes devem alcançar. A principal delas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste importante documento, na área de Ciências Humanas, por exemplo, é citada a competência 3:

Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

Considerando a BNCC, é muito impor-

tante que esta área do conhecimento trabalhe este tema com os estudantes dentro de suas disciplinas e o aprofunde estimulando a conscientização e participação dos alunos. Entretanto, o que se propõe neste artigo é que a temática também seja abordada de forma interdisciplinar através de projetos. A própria BNCC permite e sugere, através de suas 10 competências, que o conhecimento não é compartimentado e separado de outra disciplina. É possível trabalhar um conteúdo, temática ou conhecimento de forma a abranger outras disciplinas, apresentando para o educando o conhecimento de forma integrada, como propõe o documento ao pensar a educação como uma formação integral.

Trabalhando a sustentabilidade é possível abarcar, com este único tema, as seguintes competências da BNCC:

Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Pensamento científico, crítico e criativo: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação,, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

7. Argumentação: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

10. Responsabilidade e cidadania: Agir pessoal e coletivamente e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Além da BNCC, os municípios e estados, possuem seus documentos orientadores de currículos que contemplam a Base Nacional Comum Curricular, e dentro de cada unidade escolar, o Projeto Político Pedagógico pode dar amplitude ao tema de acordo com suas especificidades e considerando o contexto de sua comunidade.

Outro documento importante do qual o Brasil é signatário, é a Agenda 2030, lançada em 2015, que consiste num plano para que os países envolvidos desenvolvam medidas que contribuam para a sustentabilidade. A Agenda 2030 apresenta 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como metas a serem atingidas até o ano de 2030. Os ODS foram incorporados ao setor da Educação podem ser trabalhadas com os estudantes principalmente como forma de conscientização, mas também de ações que contribuirão para o alcance das metas.

Os ODS são apresentados a seguir:

Erradicação da pobreza.

Fome zero e agricultura sustentável.

Saúde e bem-estar.

Educação de qualidade.

Igualdade de gênero.

Água potável e saneamento.

Energia limpa e acessível.

Trabalho decente e crescimento econômico.

Indústria, inovação e infraestrutura.

10.Redução das desigualdades.

11. Cidades e comunidades sustentáveis.

12.Consumo e produções responsáveis.

13.Ação contra a mudança global do clima.

14.Vida na água.

15.Vida terrestre.

16.Paz, justiça e instituições eficazes.

17.Parcerias e meios de implementação.

Seria ingênuo imaginar que a escola, através da conscientização ou através de projetos dará conta da Agenda 2030. A Agenda foi incorporada à Educação para que os professores, dentro de suas disciplinas, ou, como o presente artigo pretende destacar, através de projetos interdisciplinares, incentive, conscientize e promova reflexões para que os estudantes que serão os futuros trabalhadores, desenvolvam seu trabalho de forma consciente, visando o desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental de forma equilibrada, sem extenuar os recursos naturais do nosso planeta.

- PROJETOS E PARCERIAS

Para se trabalhar a Sustentabilidade, é importante que expliquemos para nossos alunos que ela só será alcançada com o Desenvolvimento Sustentável que é definido por:

“O desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem suas próprias necessidades.”

Portanto, é neste ponto que os projetos em Educação e de forma interdisciplinar podem ser inseridos e desenvolvidos nas comunidades escolares. Atualmente podemos pensar a sustentabilidade a partir dos 5 'Rs': repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar. Podemos abordar com os estudantes os projetos a partir das reflexões com os "Rs":

Repensar: estimular o pensamento crítico do estudante a fim de que ele repense suas práticas em relação ao meio ambiente.

Recusar: incentivar o estudante a escolher consumir produtos realmente necessários e oriundos de empresas comprometidas e sustentáveis.

Reduzir: incentivar o estudante a evitar o consumo de produtos inspirado pelo capitalismo e se questionar sobre a sua necessidade.

Reutilizar: incentivar a criatividade em reutilizar embalagens, produtos e outros itens a fim de evitar o descarte imediato na natureza.

Reciclar: incentivar o reaproveitamento de produtos que se tornem matéria prima para outros produtos, seja através de uso doméstico, ou fazendo a separação do lixo e destinando a trabalhadores ou empresas que farão a reciclagem.

Como primeira sugestão de projeto interdisciplinar e proposta para reflexão para os professores, o artigo apresenta o Programa de Educação Ambiental (PEA) do Sistema Campo Limpo. Trata-se de um projeto que foi criado em 2010 com o intuito de apoiar instituições de ensino na complementação de conteúdos curriculares relacionados ao meio ambiente.

O PEA Campo Limpo visa conscientizar professores e alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental para a responsabilidade compartilhada dos diversos atores da sociedade na gestão adequada de embalagens vazias e outros resíduos sólidos e também, estimular mudanças atitudinais e o protagonismo desses alunos visando à adoção de práticas de consumo consciente que contribuam para a não geração, redução, reutilização, reciclagem e tratamento de resíduos sólidos, bem como a disposição final ambientalmente adequada de rejeitos.

Ainda, o PEA disponibiliza para as unidades educacionais, kits de educação ambiental para escolas públicas e privadas voltados para alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que compreendem: caderno do professor, pôster temático, jogo colaborativo e outros materiais de apoio em sala de aula.

Como segunda proposta de reflexão e sugestão, existe a Reconectta, que se trata de uma empresa que tem como missão transformar e ressignificar as relações com o meio ambiente, com o objetivo de deixar o mundo mais equilibrado. A empresa tem a oferecer a formação de professores e estudantes e também trilhas pedagógicas com o intuito de potencializar os projetos de sustentabilidade das escolas. Por se tratar de uma empresa, as escolas públicas municipais e estaduais, talvez tenham dificuldades em desenvolver projetos realizando esta parceria pois há um orçamento a ser realizado com a empresa, verba que a maioria das escolas públicas não possuem.

A terceira proposta de análise e reflexão para o desenvolvimento de projetos que envolvam a sustentabilidade é a alternativa de serem desenvolvidos projetos interdisciplinares dentro da unidade escolar em parceria com comerciantes locais pequenos ou de médio porte, que contribuam para o engrandecimento do projeto. É possível, por exemplo, após a introdução inicial do projeto onde os conceitos de sustentabilidade são previamente abordados com os alunos em diferentes disciplinas e contextos, construir com os alunos uma forma de intervenção social e ação coletiva que contribua de forma prática com a sustentabilidade na região onde residam.

Seria possível investigar com o proprietário de um mercado de pequeno porte, por exemplo, como eles descartam as embalagens de seus fornecedores. Outra alternativa seria verificar com uma lanchonete próxima da escola ou uma banca de pastel próxima da unidade, como eles descartam o óleo utilizado para fritar os salgados. Também poderiam verificar com a equipe gestora da escola, o que é feito com os restos de alimentos que são descartados pela cozinha ou pelos alunos e qual destinação é dada a estes resíduos.

Detectados os resultados desta pesquisa de campo realizada pelos alunos com intermediação dos professores, seria interessante os alunos desenvolverem um diálogo entre si, sugerindo ideias que eles pudessem contribuir para que o impacto no meio ambiente fosse reduzido, e propusessem ações, coordenadas por eles mesmos, professores e equipe gestora para intervenções positivas tanto na escola, como no entorno da unidade escolar.

É possível que a equipe gestora ou os próprios professores, tragam especialistas para conscientizar os estudantes, pais e responsáveis sobre a importância de todos juntos agirem, ainda que sejam atitudes corriqueiras, mas que todos ajam no sentido de impactar cada vez menos a natureza. Atitudes como reutilizar o verso do papel como rascunho, refletir sobre o consumo desnecessário, coletar o óleo consumido, realizar a separação do lixo orgânico do reciclável, descartar o lixo eletrônico de forma assertiva; todas estas, são ações simples e possíveis de serem realizadas, porém, somente o são, quando as pessoas são conscientes e protagonizam seu papel crítico em nossa sociedade.

Os alunos do Fundamental I nas séries iniciais possuem, além da vantagem de estarem praticamente no início da construção de seu conhecimento, de serem mais receptivas a estas ideias e, nesta faixa etária, são mais colaborativas e participativas. Elas, ainda nesta idade, possuem um apelo maior junto aos pais também. Geralmente chegam em casa contando o que aprenderam na escola e educam seus pais, chamando-os à responsabilidade quando percebem uma conduta que vai de encontro com o que aprenderam. É muito comum, quando uma criança, aprende sobre a poluição dos rios, lixos jogados na rua e entupimento de bueiros, por exemplo, questionarem junto aos pais, caso ela presencie seus responsáveis jogando lixo no chão. Elas refletem o conhecimento incorporado e geralmente, quando os pais se vêem nesta situação, realizam uma autocrítica sobre estar aprendendo também com os filhos, o que pode gerar mudanças de hábito em prol da preservação do ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se neste artigo, que é necessário a conscientização da temática da sustentabilidade através de projetos interdisciplinares, pois o aluno atua como protagonista de sua própria aprendizagem, construindo o conhecimento de forma significativa e prática.

É importante ressaltar que os projetos devem ser iniciados a partir da sala de aula, preferencialmente com a iniciativa do aluno, com a intermediação do professor na e incentivo ao projeto. É defendido neste artigo que a introdução e conceitos sobre o tema da sustentabilidade ou outras questões ambientais e climáticas aconteçam previamente com os professores da unidade escolar antes do trabalho em parceria. Quando os conceitos e introdução são apresentados pelos professores, a parceria vem agregar ao projeto e os alunos a compreendem como uma extensão ao que foi abordado em sala de aula. Ou seja, o trabalho que os professores estão desenvolvendo com os alunos são corroborados pela instituição parceira, valorizando assim, a iniciativa dos professores, alunos e comunidade escolar.

Quando acontece de maneira inversa, é possível que o estudante compreenda que a escola está realizando aquela atividade, porque houve algo externo que fez com que os professores mobilizassem o conteúdo para atender a esta exigência externa, portanto o trabalho e esforços dos professores, alunos e comunidade escolar, podem não receber a valorização necessária sob esta ótica. Os trabalhos em parcerias quer seja com especialistas ou instituições são muito valiosos, mas, é importante que a introdução e apresentação do tema se faça previamente com os alunos.

O êxito dos projetos desenvolvidos com os alunos se dá também, quando há o apoio de toda equipe gestora. Infelizmente, temos conhecimento de muitas barreiras existentes na Educação e principalmente em escolas públicas quando da elaboração, aplicação e execução dos projetos. Os professores muitas vezes encontram resistência por parte da equipe gestora quanto aos espaços físicos que podem ser utilizados, materiais e recursos necessários, até as burocracias que lamentavelmente ainda presenciamos nos setores públicos, protagonizados pelas leis e normativas. Muitos gestores não estão abertos à mudanças e ainda não compreendem a ocupação de outros espaços da escola como possibilidade da aprendizagem significativa dos educandos.

Torna-se imprescindível que não apenas os professores adotem uma mudança de postura em relação às suas práticas, mas que também os gestores municipais, estaduais, federais e de escolas privadas, se conscientizem de que é importante oferecer condições para o desenvolvimento dos projetos com o objetivo do que ressalta a BNCC, de uma educação integral, inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm https://inpev-campolimpo.org.br/#

https://brasil.un.org/pt-br/sdgs

https://www.youtube.com/watch?-v=pxXQVxm6W8M&ab_channel=Reconectta

https://www.mt.senac.br/ecos/dicas/210/

https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/educacao-ambientalos-5-rs.htm#:~:text=Os%205%20Rs%20s%C3%A3o%20uma,%2C%20reduzir%2C%20reutilizar%20e%20reciclar.

https://www.youtube.com/watch?-v=Qky8NVaAfK8&ab_channel=Enraizando https://www.youtube.com/watch?v=XrCd-Zy9Mvb0&ab_channel=ComCi%C3%A

Ancia

O BRINCAR E AS BRINCADEIRAS: SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I

PAULO ROGÉRIO DE OLIVEIRA

Resumo:

O presente trabalho se propõe a analisar criticamente a importância do trabalho de campo no ensino de Geografia. Neste trabalho tomamos como exemplo a aula de campo da disciplina Cartografia Temática realizada nos municípios de Mogi das Cruzes e de São Paulo, com alunos do sexto ano. O objetivo principal da prática do trabalho de campo é de fornecer aos alunos a oportunidade de aprender Geografia mediante a observação direta e fazê-los apreender a relação entre os aspectos físicos - naturais e as atividades humanas. O trabalho de campo é uma atividade de extrema importância para a metodologia de ensino que buscamos desenvolver na geografia e particularmente na disciplina Cartografia Temática, cuja finalidade é levar o aluno a compreensão do que é uma pesquisa exploratória e permitir a observação empírica dos fenômenos estudados e o contato com os agentes sociais. A partir dessas estratégias pretendemos desenvolver uma série de atividades relacionadas ao processo de ocupação, características naturais e aspectos culturais da formação socioespacial do Estado de São Paulo. O objeto estudado foi o espaço geográfico representado pela carta topográfica Rio Tietê, recorte representado pelos municípios de Mogi das Cruzes e de São Paulo. Os resultados mostraram que o método da pesquisa de campo é relevante na formação do Geógrafo, professor/pesquisador e acadêmico, como um meio de unir prática e teoria.

Palavras-chaves: Trabalho de Campo, Geografia, Espaço Geográfico.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a analisar criticamente a importância do trabalho de campo no ensino de Geografia, tendo como exemplo a prática do trabalho de campo da disciplina Cartografia Temática do curso de Geografia. As áreas referentes à pesquisa exploratória no campo compreendem a carta de Rio Soe elaborada pelo Exército brasileiro na década de 1970. A justificativa para tal estudo de campo partiu do fato de se querer saber mais sobre o espaço paraibano.

O trabalho de campo surge como um recurso importante no processo de ensino-aprendizagem para se compreender a relação existente entre as informações obtidas em sala de aula e a prática de campo para melhor aproveitamento do conteúdo apreendido, tendo como objetivo principal familiarizá-lo com os aspectos físicos e naturais e com as atividades humanas relacionadas ao uso da terra, percebendo assim a identidade do lugar ou da comunidade.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho de campo para não ser somente um empirismo, deve articular-se a formação teórica que é, ela também, indispensável (LACOSTE, 1985). A maioria dos profissionais da geografia considera que o momento fundamental e, talvez, o principal do fazer geográfico, seja o trabalho de campo, tanto no desenvolvimento de uma pesquisa, como na transmissão de conhecimento para outras ciências. Tal fazer geográfico é reconhecido como instrumento de suma relevância para verificação e registro das transformações das paisagens. Esta abordagem também é conduzida para o ensino da cartografia temática na geografia, levando–se em consideração a representação cartográfica como um meio lógico de abordar criticamente e de forma clara a realidade

Segundo Souza et al. (2008), por meio do trabalho de campo é possível desenvolver as habilidades de observar, descrever, interpretar fenômenos naturais e sócios espaciais nos alunos, e inferir na boa formação de profissionais na área das geociências. A Geografia surge enquanto ciência no século XIX, cujo objeto de estudo é o espaço geográfico; portanto o objeto de interesse da Geografia é este espaço, um espaço social, resultante da produção humana ao longo do tempo (Martinelli, 1990), porém a prática do trabalho de campo já era realizado através das viagens exploratórias do então naturalista Alexander Von Humboldt (1769–1859), um dos sistematizadores da disciplina, em século antes.

Para (Oliveira, 1977),

A Geografia tem por tarefa descrever, analisar e predizer os acontecimentos terrestres. A descrição, análise ou predição geográfica dos fenômenos é sempre realizada tendo em vista suas coordenadas espaciais e mediante a observação de campo. Como o conceito geográfico de espaço coincide com o de toda a Terra, o geógrafo teve necessidade de recorrer à representação da superfície terrestre para realizar seus estudos (OLIVEIRA, 1977).

Na chamada Geografia Tradicional, o trabalho de campo norteava-se na observação e na descrição dos elementos contidos nas paisagens, o que resultava numa prática de ensino puramente descritiva e numa leitura acrítica do espaço geográfico. Sobre essa analise acrítica ALVES et.all explana o seguinte:

Durante muito tempo as viagens se constituíram como o principal processo para o desenvolvimento do conhecimento dos espaços geográficos. Assim, esses conhecimentos serviam de instrumento de poder sobre os demais, visto que os viajantes e expedicionistas detinham informações que serviriam aos interesses de cunho político e econômico, como projetos de conquista e colonização de novos territórios. (ALVES et.all, 2008).

Na chamada Geografia Crítica o trabalho de campo se destaca pela importância da preparação e da contextualização do mesmo, para que se possa propiciar ao aluno o interesse pelo estudo do lugar vivido e a compreensão das contradições espaciais existentes. O trabalho de campo ao ser realizado, especialmente por pesquisador e estudante da Ciência Geográfica, têm como objetivo proporcionar ao cientista/estudante a análise das relações existentes no espaço geográfico, bem como realizar observações de aspectos fisiológicos, urbanos, sociais, econômicos e culturais na paisagem de forma empírica, buscando sempre a interrelação entre fenômenos, chegando a conclusões diversas. Sobre a importância da prática do trabalho de campo na Geografia, Valéria di Marcos (2006) explana seu pensamento,

Penso que a maior parte dos geógrafos concorde com o fato de que a ida a campo seja um instrumento didático e de pesquisa de fundamental importância para o ensino e pesquisa da/na Geografia.Enquanto recurso didático, o trabalho de campo é o momento em que podemos visualizar tudo o que foi discutido em sala de aula, em que teoria se torna realidade, se 'materializa' diante dos olhos estarrecidos dos estudantes, daí a importância de planejá-lo o máximo possível, de modo a que ele não se transforme numa 'excursão recreativa' sobre o território, e possa ser um momento a mais no processo ensino/aprendizagem/produção do conhecimento (MARCOS, 2006).

Na atualidade o trabalho de campo é um recurso metodológico de ensino– aprendizagem que vem se apossando do seu espaço oficial nas práticas curriculares da Geografia como um dos instrumentos de maior interesse e produtividade no ensino da Geografia e na formação do profissional da Geografia.

Cabe ressaltar que o trabalho de campo não deve ser visto como um fim mais sim com um meio, para elucidar a teoria vista em sala de aula e elencar novas indagações ao retornar a sala de aula. Ademais, outros valores de grande relevância são acrescidos, como cooperação na realização de trabalhos em equipe, gosto pelo estudo e pela investigação, desenvolvimento da sensibilidade e da percepção. Estreitamento das relações professor–aluno e aluno–aluno e das relações entre comunidade acadêmica e meio ambiente.

Desse modo, lembramos que durante o desenvolvimento do trabalho de campo, todo o processo (planejamento, execução, análises e relatórios), o professor tem a preocupação constante de situar a atividade dentro do contexto dos objetivos pelos quais estão sendo desenvolvidas as tarefas, isto se faz necessário para evitar o "fazer pelo fazer", apenas.

O trabalho de campo como prática pedagógica no ensino da geografia é eficaz em sua proposta quando precedido de uma discussão além de um levantamento bibliográfico, cartográfico, estatístico e contatos com possíveis interlocutores. Tal discussão leva professor e aluno a tematizarem a proposta a ser problematizada em campo. Este estudo teórico prévio tem a finalidade de construir um embasamento conceitual e metodológico que fluirá em uma maior aprendizagem.

Fazer trabalho de campo representa, portanto, um momento do processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos. Em favor disso

Pierre Monbeig (1936) afirmava que, "[...] as excursões constituem um valioso auxílio e devem ser aproveitadas e aplicadas com o objetivo definido, geográfico, afim de que não redundem em simples passeio ou viagem de turismo".

Nesse sentido, Alentejano & Rocha-Leão (2006) diz que o trabalho de campo não pode ser mero exercício de observação da paisagem, mas, parte desta paisagem para compreender a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos.

Mediante esse fato percebe-se a importância do trabalho de campo como fortalecimento do discurso contemporâneo dentro do conhecimento geográfico de desconstruir a dicotomia entre geografia física/geografia humana ainda muito presente em nosso meio. Ainda para Alentejano & Rocha-Leão (2006) cabe destacar que tanto na realidade do campo quanto na teoria os aspectos sociais e naturais da realidade são indissociáveis.

Vale ressaltar que o trabalho de campo é relevante para a Ciência Geográfica, todavia não se deve utilizá-lo como a única ferramenta para o ensino da geografia, e sim, como um instrumento que comunga prática e teoria. Nesse sentido, Tomita (1999) destaca que,

Não se deve encarar essa atividade como um fim, mas como um meio que tenha o seu prosseguimento ao retornar à sala de aula. Se o objetivo é a melhoria do ensino em Geografia, só há um caminho a seguir pelo professor: não ficar ancorado apenas na acumulação de um saber geográfico do livro

didático, sair dos exaustivos discursos, dos questionários sem fundamento, intensificar a comunicação com os alunos, ter a preocupação em atualizar e aperfeiçoar o conhecimento e ter satisfação em experimentar as novas técnicas. (TOMITA, 1999).

RESULTADOS DE UM TRABALHO DE CAMPO

A disciplina Cartografia Temática realizou no período 2009.1 um trabalho de campo que teve como finalidade levar o aluno a compreensão do que é uma pesquisa exploratória e de assimilar de forma clara a representação do relevo observando o princípio da construção das curvas de nível como elemento fundamental da carta topográfica primando pela qualidade das informações obtidas. Como objeto de estudo foi abordado o espaço físico paraibano mediante a observação direta. Para realização da pesquisa in loco, se utilizou como auxílio didático o Atlas Geográfico da Paraíba, como uma ferramenta para se ter uma noção geral do espaço; aparelhos de GPS, com a finalidade de localizar a área de estudo e o caminho percorrido; e, carta da SUDENE, Rio Soé, na escala 1:25 000, editadas em 1975, para avaliação da paisagem e comparação desses elementos conforme as modificações ocorridas num determinado espaço de tempo.

Como primeiro ponto de observação temos a paisagem do Rio Paraíba nas coordenadas geográficas 7º 06’ 21” de latitude Sul e 34º57’49” de longitude Oeste. (figura 1).



Figura 1 – Vista parcial Rio Paraíba - Foto: Diego Silvestre – Data: 04/08/2009

A bacia do rio Paraíba corresponde a 18.000km² e representa 32% da área territorial do estado, que tem mais de 60% de suas fronteiras constituídas de divisores de águas, sendo que o contorno sul quase reproduz em escala maior a bacia do rio Paraíba, que deu o nome ao estado. O rio nasce numa das regiões mais secas, o Cariri, e de água numa região de grande riqueza, a região canavieira, na planície litorânea. A maior parte de seu percurso se dá no alto da Serra da Borborema. De lá, desce passando pelo Agreste, atingindo o litoral (SILVA, 2005).

Um ponto a se atentar para o rio Paraíba é o seu alto nível de assoreamento que nada mais é do que acumulação de partículas sólidas em meio aquoso, que se deveu sobretudo a retirada de sua mata ciliar para a expansão do cultivo de cana de açúcar.

Em 1985 no município de Santa Rita as matas de Cravuçu e Aldeia que constituíam o maior testemunho da Mata Atlântica existente no Estado, foram, em sua maior parte, substituídas pela cana e por estradas de acesso as destilarias de Jacuípe e Japungu no processo de degradação dessa mata nem mesmo as áreas de cabeceiras de cursos d’água foram preservados (MOREIRA, 1997 apud CARVALHO & MADRUGA, 1985).

Esse assoreamento causa a redução do talvegue do rio que no período de cheia transborda rapidamente causando prejuízo, tanto aos poucos ribeirinhos que moram as margens dos rios quanto a cidades inteiras como Cruz do Espirito Santo, que já foi totalmente devastada pelas enchentes do Rio. Das chuvas irregulares que caem violentamente em determinadas épocas do ano, resultam as súbitas enchentes, cujas correntes avançam em forma de cabeças d’água barrentas, levando de roldão tudo o que encontram pela frente, inchando seu volume e causando enormes prejuízos.

A ausência da mata ciliar nas margens se faz tão ausente que é possível observar faixas arenosas que lembram praias que na verdade são os fornecedores de partículas

Sólidas ao leito do rio. (figura 2).

Figura 2 - Assoreamento do Rio Paraíba – Foto: Diego Silvestre – Data: 04/08/2009



É possível também observar dentro do leito rio uma pequena ilha formada pela imensa quantidade de partículas sólidas que já foi lançada dentro do rio.

Em direção ao segundo ponto de parada podemos observar a homogeneização que a cana de açúcar causou na paisagem rural do trecho oriental de nosso Estado. Segundo MOREIRA & TARGINO (1997) a paisagem transformada pela cana reproduziu em menor ou maior escala a dinâmica de organização do espaço a sua submissão as novas leis do processo.

Como segundo ponto de observação temos a paisagem do Rio Jacuípe na Rodovia Estadual - PB 025, mais precisamente nas coordenadas 07º00'00" de latitude S e 34º59'11" de longitude O. Mediante leitura da carta topográfica do Rio Soé de 1973, esta área era dominada por vegetação de mata, florestas e bosques. Todavia o que se observa in loco são pequenos fragmentos dessa vegetação onde podemos afirmar que há três décadas atrás se fazia abundante (figura 3).

Os estímulos fornecidos pelo governo federal através do Proálcool a expansão da cana não só sobre os tabuleiros costeiros e encostas do Brejo, como sobre municípios do Agreste Baixo, do Agreste Ocidental e do Piemonte da Borborema. Em outras palavras, o rompimento da barreira ecológica constituída pelos tabuleiros e encostas íngremes do Brejo tornou-se possível a partir do momento em que:

[...] os preços do açúcar, e posteriormente do álcool, compensaram os investimentos necessários para a aquisição de novas terras, a modernização dos equipamentos, a ampliação do emprego de fertilizantes, herbicidas e de outras variedades de cana mais adaptadas ás novas condições ecológicas (EGLER & TAVARES,1984).

Essa expansão fez com milhares de hectares de mata que se desenvolviam sobre os tabuleiros fossem devastadas para dar lugar a cultura de cana de açúcar.



Figura 3 - Áreas devastadas e Fragmentos de mata em Santa Rita Fonte: Google Earth. Edição de imagem: Diego Silvestre - Data: 04/08/2009

O Rio Jacuípe embora cercado pela devastação conserva ainda que pequena sua vegetação ciliar e suas águas ainda se conservam límpidas a olho nu, todavia não confiáveis sem uma análise mais apurada de sua qualidade química. Já que a dentre os pesticidas orgânicos (naturais ou sintéticos) e os inorgânicos, os mais utilizados na região canavieira paraibana estão os compostos clorados e derivados de compostos organofosforados (Moreira, 1997, apud Mitsunaga, 1990). Devido ao alto poder de filtração dos tabuleiros têm-se alto grau de contaminação ambiental de nascentes e lençóis freáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do trabalho de campo deve ser enfatizada como recurso didático e implantada como disciplina obrigatória na grade curricular do Curso de Geografia, porque tal recurso oferece potencialidades formativas que devem ser levadas em consideração no processo ensino-aprendizagem como uma das técnicas pedagógicas mais acessíveis e eficazes ao pesquisador da ciência geográfica.

A partir de diversos estudos de campo, realizados no Curso de Geografia, foram observadas mudanças no desempenho do aluno referente ao aprendizado, tanto da disciplina que ora realiza o trabalho, como na transformação do aluno e sua definição como estudante da geografia. No decorrer do trabalho, podemos observar que ocorre-

ram mudanças significativas na paisagem em relação a primeira leitura da carta, de forma a se distinguir o processo de expansão da cana-de-açúcar iniciado na década de 1970 como o grande vilão da substituição da vegetação nativa (de várzea e de Mata Atlântica) em quase sua totalidade. Observou-se também, nessa área, que a cana-de-açúcar adentrou às áreas alagadas, violando os limites naturais da preservação permanente e proteção dos rios.

Em suma, o exercício de campo trouxe à formação do profissional da geografia a capacidade de integrar a teoria vista em sala de aula com a realidade da prática de campo e também de aprofundar os conhecimentos acerca das temáticas propostas para confecção do relatório. Através da prática do trabalho de campo percebemos e tomamos consciência de que a realidade tratada no âmbito da sala de aula pode e deve ser observada fora dela, não apenas pela descrição e beleza da paisagem, mas também pelo conhecimento científico do conteúdo natural, histórico e social que o espaço transmite e faz compreender e fazer juízo da sociedade contemporânea e de saber que esse conhecimento vai ser devolvido à própria sociedade.

Desse modo, podemos constatar que os objetivos traçados para essa prática de campo, atingiram o domínio cognitivo, como também a aquisição e consolidação dos conhecimentos específicos; despertar consciências do espaço vivido e construído; despertar o espírito crítico e investigativo.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. R. R. e ROCHA-LEÃO, O. M. Trabalho de Campo: uma ferramenta

essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado. Boletim Paulista de Geografia,

São Paulo, nº 84, p. 51-57. 2006

ALVES, L.A.; LOPES, M.; SILVA, K. A Importância de se Praticar o Trabalho de Campo na

Ciência Geográfica. A MARGEM - Estudos, Uberlândia - MG, ano 1, n. 1, p. 10-9, jan./jun.

2008.

EGLER, C; TAVARES, Sérgio. Impactos sociais, econômicos e ambientais do Pro-álcool

na Paraíba. João Pessoa, Cadernos Codicit 002, série Impactos Tecnológico, Ano 1, nº1,

1984.

GUERRA, A. T. CUNHA, S. B. (orgs.) Geomorfologia: Uma atualização de Bases e

Conceitos. 3ªEd., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

LACOSTE, Y. A Pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores,

estudantes e cidadãos. São Paulo, AGB/SP, n.11, 1-23, agosto de 1985.

MARCOS, Valéria de. Trabalho de Campo em Geografia: Reflexões sobre uma

Experiência de Pesquisa Participante. In: Boletim Paulista de Geografia. São Paulo: AGB, n.

84, p. 105 – 136, 2006.

MARTINELLI, M. Orientação Semiológica para as Representações da Geografia: Mapas e

Diagramas. Orientação, n. 8, p.53-69, USP, São Paulo, 1990.

MOMBEIG, P.. Metodologia do ensino geográfico. Revista Geografia, AGB, São Paulo, v. 1,

n. 2, 1936.

MOREIRA, E.; TARGINO, I. Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba – João Pessoa:

Editora Universitária – UFPB, 1997.

OLIVEIRA, L. de Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. (Tese de Livre Docência) 1977. Universidade do Vale do Paraíba. Versão do arquivo em http://www.cartografia.ime.eb.br/artigos/epq2. pdf

SILVA, L. M. T. Nas margens do Rio Paraíba do Norte. Revista Cadernos do Logepa – Série

Texto Didático, Ano 2, Número 4 - Jul/Dez de 2005.

SOUZA, C. J. O; Faria, F. S. R.; Neves, M. P. Trabalho de campo, por que fazê-lo?

INVESTIGAÇÃO DAS RELAÇÕES INTRA E INTERPESSOAIS NA BIBLIOTECA INTERATIVA, DA REDE DE SOLIDARIEDADE MARISTA, MARINGÁ E LONDRINA-PR

PRISCILA CANDIDO DE OLIVEIRA

Resumo:

Este artigo relata as relações intra e interpessoais que se relacionam no Programa da "biblioteca interativa", da Rede Marista de Solidariedade, nas cidades de Maringá e Londrina-PR, onde verificaremos pontos importantes que contribuem para as interações e aprendizagens.

O Programa "Biblioteca Interativa como espaço de promoção cultura", promove ambientes socioeducativos que contribuem para o processo de socialização e interação por meio do estímulo a leitura em comunidades carentes.

Observamos neste programa atividades, na qual o indivíduo faz parte do processo de descobertas sobre si e se relaciona com o espaço utilizando as múltiplas linguagens, possibilitando oportunidades para que ele se reconheça e desenvolva habilidades.

Quando a criança reconhece o intrapessoal, o qual se refere aos conhecimentos e sentimentos internos, ela começa a se relacionar melhor com o meio, a partir desse processo as relações interpessoais, onde o indivíduo realiza com o outro, amplia as possibilidades de aprendizagens.

Portanto, o Programa possibilita as práticas que favoreceram as relações intra e interpessoais para que o aprendizado e superação ocorram contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança por meio do estímulo a leitura.

Palavras-chave: Aprendizagem, socialização, interação, conhecimento e troca.

1 INTRODUÇÃO

As questões que envolvem as relações intra e interpessoais são assuntos que causam inquietações há muito tempo, pois sempre foi um desafio conviver em espaços com diversidade de pessoas, culturas, crenças e habilidades em uma sociedade.

Este Artigo relata quais foram as oportunidades oferecidas às crianças e jovens no espaço da biblioteca interativa. Nas primeiras infâncias as crianças são retiradas do convívio familiar, passando a viverem novas experiências, desvendar novos conhecimentos ao seu redor e habilidades do seu próprio corpo. As questões são: Como é apresentado esse novo espaço nas primeiras infâncias? Quais são as possibilidades de interação com diferentes pessoas e costumes no do dia a dia? Como as crianças se despertam para o novo? Quais são as metodologias utilizadas para que elas superem as dificuldades de interação?

O artigo apresenta o trabalho desenvolvido pela "Biblioteca interativa: Como espaço de promoção cultural" da Rede de solidariedade Marista. O espaço é organizado de forma que a criança possa desde cedo estabelecer relações de interações e aprendizagens. A Rede Marista de Solidariedade é um conjunto de iniciativas, programas, projetos e ações que perpassam todas as áreas corporativas e de atuação, ela acontece em 78 países, e está comprometida em contribuir com a construção de novos cenários, possibilitando espaços para que as infâncias e juventude possam se promover culturalmente, superando dificuldades de comunicação e convívio.

2. DESENVOLVIMENTO

Programa "Biblioteca Interativa" como espaço para a promoção da Relação intra e interpessoal

Os relatos mais comuns sobre bibliotecas geralmente são depósitos de livros mortos, um casebre mal-assombrado pelos escritores e por seus clássicos completos com capa brochura de couro vermelho empoeirado e páginas amareladas.

Esse Artigo apresenta a importância em ressignificar o espaço para o leitor, considerar relevante às relações intra e interpessoais para criar estratégias, suportes e linguagens de maneira interativa para promover o reconhecimento das habilidades e construção das aprendizagens significativas.

Compreender as metodologias e estruturas inovadoras que são utilizadas para que as crianças e jovens exponham as dificuldades, refletem sobre elas e por meio da linguagem escrita partir para outros horizontes de conhecimento encontrando caminhos para a superação, até mesmo do próprio corpo.

Conhecer uma proposta que quebra paradigmas sobre bibliotecas tradicionais, espaços que são utilizados apenas para realizar pesquisas acadêmicas, onde não há espaço para a interação, imaginação e criação.

Sendo assim, a proposta da biblioteca interativa nos instiga a desvendar o planejamento e estrutura desse trabalho para que novos espaços como esses possam contribuir para a valorização das relações como processo de aprendizagem.

as relações intra e interpessoais, compreenderemos como elas acontecem e se relacionam nos espaços públicos, neste caso analisaremos a interação delas dentro da biblioteca interativa, que propõem atividades

diferenciadas para que o indivíduo possa expor seus anseios e desejos descobrindo novas habilidades.

O que é relação intrapessoal?

Refere-se ao autoconhecimento, o indivíduo se relaciona com os seus desejos, sentimentos, internos e pode desenvolver novas capacidades e habilidades. Este avanço está relacionado com a autoestima e o indivíduo amplia as suas possibilidades de interagir melhor com o meio. Basicamente, significa que o indivíduo toma conhecimento sobre suas inteligências, limites e vontades, é o reconhecimento sobre ele mesmo. Para Gardner, "É o reconhecimento de se habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprias, a capacidade para formular uma imagem precisa de si própria e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva".

A expressão intrapessoal está relacionada com os sentimentos internos, sejam eles positivos e negativos, controlam nossas emoções, sentimentos e desejos mais profundos – angústia.

Pensando no convívio em sociedade esses sentimentos, bem ou mal relacionados, podem conduzir situações importantes de convivência.

A relação intrapessoal pode gerar conflitos ou harmonia, de acordo com expressões de gestos, comportamentos ou opiniões.

Uma pessoa bem resolvida na questão interpessoal será capaz de manter o equilíbrio em sua vida em qualquer situação e mesmo em situações, conflituosas ou de sofrimento ela poderá demonstrar um sorriso e dizer que tudo está sob controle.

E a habilidade interpessoal?

É o envolvimento, relacionamento com o próximo e está ligada com a interação que ele realiza com o outro. É a competência que o indivíduo estabelece para se relacionar bem com as pessoas ao seu redor. Trata-se de habilidade necessária para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos motivações e desejos de outras pessoas.

As Relações Interpessoais estão ligadas com o convívio em sociedade, na rotina que envolve o contato com pessoas e diversidade de comportamentos opiniões etc. Elas se desenvolvem a partir da interação, do EU x OUTRO, não sendo um processo solitário. Quando o conhecimento sobre si se relaciona com o conhecimento do outro é muito mais certo de que haverá uma boa relação - empatia, podemos dizer que haverá uma soma positiva quando se trata de relacionamento social. Em um grupo os componentes criam e constroem juntos, motivando uma boa harmonia em busca de conquistas e superação de dificuldades a caminho do objetivo. As relações devem ser produtivas, porque por meio delas podemos assimilar novos aprendizados, ampliar o olhar sobre determinado aprendizado, de maneira prazerosa e significativa.

A proposta da biblioteca Marista interativa apresenta uma metodologia diferenciada que estreita laços de convivência e tem um olhar sensível para as relações intrapessoais e interpessoais. Para Freire: "O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico" (1996, p. 103).

A iniciativa desse trabalho surge na França em 1817 quando o Padre Marcelino Champagnat, visitando um menino em seu leito de morte, não teve acesso a leitura, ao espaço escolar e não teve a oportunidade de interagir em um espaço de aprendizagem o seu conhecimento e de se relacionar com oportunidades para a superação das suas dificuldades e desvendar novas habilidades.

O acesso e a convivência foram negados a essa criança, sensibilizado com esse fato, Marcelino Champagnat após essa experiência culminou com esse Programa que leva oportunidade até os dias de hoje á diversas crianças, nos cinco continentes. Essa oportunidade de interação com uma proposta multicultural que respeita a diversidade e valoriza o contexto social.

É importante ressaltar o trabalho de formação que é feito com os profissionais que estão envolvidos diretamente nesse projeto: professores-mediadores. São eles que possibilitam o espaço de interação e troca dentro do projeto e estabelecem vínculos importantes para que as crianças se desenvolvam. Essas formações são contínuas para educadores, gestores e o desenvolvimento de processos permanentes de qualificação das ações desenvolvidas com crianças e jovens, além da atuação na incidência de políticas públicas.

Geralmente na escola pública, o professor, em suas relações de aproximação com os alunos, trata-os de modo mais áspero, conforme observação da atuação do professor, e estabelece uma relação mais distanciada dos alunos, com pouca afetividade. A quantidade de alunos por classe dificulta que as relações olho no olho sejam práticas diárias. A demanda coloca em xeque a questão da qualidade x qualidade e esse menino perde muitas oportunidades para desenvolver as suas potencialidades.

Portanto, nesse espaço de interação que colocamos frente a frente o EU x OUTRO, no qual consideramos que a aprendizagem

se dá por meio da interação, na troca e algo que é interno passa a se relacionar com o externo construindo formas eficazes de convivência, cooperação e participação ativa.

2.1 MATERIAL (IS) E MÉTODOS (SE HOUVER)

INVESTIGANDO A METODOLOGIA DA "BIBLIOTECA INTERATIVA".

As metodologias do Programa para termos clareza das ações que contemplam as relações intra e interpessoais, observaremos a metodologia utilizada, as múltiplas linguagens presentes no dia a dia das crianças e jovens, que por meio da leitura desenvolvem as relações, o convívio social ampliando o conhecimento e descobrindo novas habilidades.

Principais atividades desenvolvidas

Os espaços são organizados de forma que considera que a movimentação, autonomia e interação no espaço, possibilitando o conforto para a leitura, participação ativa das crianças, jovens e adultos que frequentam o espaço.

Diário de leitura é uma atividade participativa que convida as crianças a registrar as suas leituras e em roda dialogam sobre como foi o contato com aquela obra, elas deixam suas impressões e contagiam os outros os instigando a leitura.

Mesas temáticas expõem as produções de releitura das obras e que estimulam a criatividade, possibilita espaço para o reconhecimento da habilidade e criação. Essa atividade contribui para que esse contato de algo interno entre em contato com o externo e alcance valorização e reconhecimento.

Contação de história é um momento em que o educador se utiliza de diversos recursos para aproximar a criança da obra. São as múltiplas linguagens que abrem caminhos para que a criança toque no conhecimento de outras formas e desperta o interesse pela leitura.

Formação de mediadores de leitura consiste em formar multiplicadores que de forma voluntária possa levar para a comunidade a oportunidade de ter contato com as obras literárias e possam viajar no mundo da imaginação despertando o prazer pela leitura. Nesta atividade observamos que a criança já se relaciona muito bem com o meio, após o trabalho multidisciplinar, ela consegue ser protagonista e atua com autonomia podendo expandir tudo aquilo que aprendeu.

É exatamente nesse ponto que queríamos chegar, o espaço escolar (a biblioteca interativa) proporcionou momentos para que o indivíduo se sentisse pertencente aquele movimento de aprendizagem e por meio das relações, construiu hipóteses de aprendizagem, superou dificuldades e reconheceu suas habilidades.

Rodas literárias são momentos de partilha em que as histórias são apresentadas pelas próprias crianças utilizando fantoches, personagens e interagem entre elas aguçando cada vez mais o prazer pela leitura. Nesta atividade percebemos que esse conhecimento de si, associado ao do outro causam uma harmonia e em um momento observamos que a diversidade, a cultura e as preferências se relacionam de forma que haja espaço para todos, estabelecendo respeito, escuta e participação colaborativa.

Quem conta um conto faz uma cena envolve as artes cênicas, que após todo o percurso e trabalho desenvolvido com a leitura, as crianças fazem uma adaptação e interpretam as cenas da história.

Esse tipo de atividade promove um momento de criação, as crianças de forma autoral constroem essas cenas e adaptam de acordo com as suas impressões. É neste espaço que é oferecido a criança interage os seus pensamentos, sentimentos internos expressando externamente, por meio do corpo e da arte. A atividade é desenvolvida em parceria com a Oficina de Artes Ciências. São realizados encontros a cada três semanas para a leitura de textos curtos como crônicas, contos e outros da dramaturgia.

30 minutos de leitura acontece quinzenalmente, interrompe uma rotina diária por alguns minutos de leitura prazerosa e atrativa. Convida as crianças a tirar trinta minutos para escolher um título para a leitura.

Cine interativo são sessões bimestrais que são escolhidos filmes com temas importantes que ao término são feitas rodas de conversas verbalizando sobre o tema e dando voz para que cada um exponha seu ponto de vista e interaja os seus conhecimentos. É um momento em que estreitam as relações e as crianças desde muito cedo aprendem a ouvir o outro.

Saraus literários envolve toda a comunidade educativa, as crianças por meio do protagonismo convidam a todos para um momento de interação, é visível o trabalho e oportunidades que foram dadas as crianças para que elas chegassem nesse estágio de superação e conseguem disseminar, fomentar todo o aprendizado e conhecimento despertando o prazer, utilizando das inteligências e habilidades para desenvolver uma atividade desse porte.

Estabelecer boas relações com os alunos é o primeiro passo para se obter um bom ambiente produtivo e interessantes para o aluno, ele precisa sentir-se a vontade com o professor, e isso irá facilitar seu envolvimento nas atividades e a construção dos conhecimentos com relação aos conteúdos trabalhados. O professor precisa ter amor pelo que

faz e por quem ensina. Saber que seu trabalho é importante, estar sempre refletindo sobre seu papel como educador e sua influência na vida dos alunos. Segundo

Mosquera e Stobäus: "Um professor que busca uma educação para a afetividade deve, antes de nada, desenvolver uma personalidade mais saudável, estabelecer melhores relações interpessoais" (2004, p. 106).

Ser um bom profissional não significa somente comunicar-se bem e saber conteúdos específicos, é importante também perceber a importância do afeto e da formação de valores para o crescimento pessoal dos indivíduos. Grillo diz: "A docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação" (2004, p. 78).

O relacionamento que construímos com nossos alunos é a porta de entrada para o sucesso pessoal e profissional, pois muitas vezes conseguimos ensinar melhor quando a um respeito mútuo entre ambos, quando convivemos num ambiente harmonioso, onde as pessoas se respeitam e trocam afetos, o convívio se torna positivo, e passamos a fazer nossas atividades de forma prazerosa e com mais satisfação.

Na "Biblioteca Interativa" conseguimos perceber que é nítido a empatia dos profissionais envolvidos com o trabalho que desenvolvem, a sensibilidade no contato com os educandos e o empenho em proporcionar atividades diferenciadas, para que os alunos desenvolvam o prazer pela leitura. Deste modo, percebemos que as atividades constroem cenários importantes para que as relações interpessoais aconteçam de forma que prepara os meninos e meninas para a vida e convívio em sociedade.

Para termos clareza das ações que contemplam as relações intra e interpessoais, apresentaremos a metodologia utilizada, as múltiplas linguagens estão presentes no dia a dia das crianças e jovens, que por meio da leitura desenvolvem as relações, o convívio social ampliando o conhecimento e descobrindo novas habilidades.

Principais atividades desenvolvidas

Os espaços são organizados de forma que considera que a movimentação, autonomia e interação no espaço, possibilitando o conforto para a leitura, participação ativa das crianças, jovens e adultos que frequentam o espaço.

Diário de leitura é uma atividade participativa que convida as crianças a registrar as suas leituras e em roda dialogam sobre como foi o contato com aquela obra, elas deixam suas impressões e contagiam os outros os instigando a leitura.

Mesas temáticas expõem as produções de releitura das obras e que estimulam a criatividade, possibilita espaço para o reconhecimento da habilidade e criação. Essa atividade contribui para que esse contato de algo interno entre em contato com o externo e alcance valorização e reconhecimento.

Contação de história é um momento em que o educador se utiliza de diversos recursos para aproximar a criança da obra. São as múltiplas linguagens que abrem caminhos para que a criança toque no conhecimento de outras formas e desperta o interesse pela leitura.

Formação de mediadores de leitura consiste em formar multiplicadores que de forma voluntária possa levar para a comunidade a oportunidade de ter contato com as obras literárias e possam viajar no mundo da imaginação despertando o prazer pela leitura. Nesta atividade observamos que a criança já se relaciona muito bem com o meio, após o trabalho multidisciplinar, ela consegue ser protagonista e atua com autonomia podendo expandir tudo aquilo que aprendeu.

É exatamente nesse ponto que queríamos chegar, o espaço escolar (a biblioteca interativa) proporcionou momentos para que o indivíduo se sentisse pertencente aquele movimento de aprendizagem e por meio das relações, construiu hipóteses de aprendizagem, superou dificuldades e reconheceu suas habilidades.

Rodas literárias são momentos de partilha em que as histórias são apresentadas pelas próprias crianças utilizando fantoches, personagens e interagem entre elas aguçando cada vez mais o prazer pela leitura. Nesta atividade percebemos que esse conhecimento de si, associado ao do outro causam uma harmonia e em um momento observamos que a diversidade, a cultura e as preferências se relacionam de forma que haja espaço para todos, estabelecendo respeito, escuta e participação colaborativa.

2.2 DEPOIMENTO DE UMA MÃE DA EDUCANDA LARISSA CAROLINA LIMA MELO, 14 ANOS, E DE LUIZ FERNANDO LIMA OLIVEIRA, 9 ANOS, LONDRINA.

No livro encontramos o depoimento de uma mãe de dois alunos que frequentam o espaço da biblioteca e muito feliz ela conta as superações dos seus filhos. Duas crianças ligadas pelo laço sanguíneo, porém com aspectos comportamentais totalmente diferentes. A mãe comenta que Luiz Fernando sempre foi mais fechado não gostava de falar, introspectivo, segundo a fala dela, porém sempre gostou muito de livros e por meio desse projeto da "biblioteca interativa" que ele teve mais oportunidade para ter contato com diversas obras e materiais escritos

como, livros, revistas, jornais. Segundo ela o tempo todo ela observa que ele está ao seu redor e que cada vez mais desperta a sua vontade de ler.

Consideramos importante esse tipo de oportunidade que foi dada a Luiz Fernando porque a sua relação intrapessoal, que se refere a algo interno, no caso dele é um garoto introspectivo, dificultava a interação, a busca pelo novo e se não fosse dada essa oportunidade de expor o seu desejo pela leitura e conhecimento pelas obras não reconheceria o seu gosto e habilidade pela leitura.

Segundo a Mãe Larissa já é o oposto de Luiz, percebemos pela fala da mãe que a menina já tem uma relação muito tranquila com os seus sentimentos internos e consegue se expor melhor, se comunicar com facilidade e expor com facilidade as suas vontades e interage bem com o meio. Toda a sua participação nesse projeto, possibilita que ela se torne multiplicadora do conhecimento, pois quando chega em casa passa para a família todo o aprendizado e descobertas que faz dia a dia em suas buscas e por meio das atividades.

A mãe qualifica o projeto de maneira positiva e faz comparações com as oportunidades que lhes foram dadas quando criança, a falta de preparo e de suportes variados para que ela talvez tivesse um desenvolvimento melhor, se coloca como satisfeita por essa oportunidade que está sendo dada aos filhos de se relacionarem com o meio por múltiplas linguagens e que possam colocar seus anseios e se colocam de frente com as suas dificuldades expondo suas bagagens e superando as dificuldades de aprendizagem por meio das ricas possibilidades que são dadas no espaço da biblioteca interativa.

O espaço que possibilita espaço de interação, porque as construções que são feitas nas infâncias deixam marcar, talvez, irreversíveis quando não são bem trabalhadas e feitas por profissionais despreparados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos uma metodologia diferenciada no trabalho desenvolvido pelos docentes da "biblioteca Interativa" e uma organização inovadora dos espaços.

A forma de organização dos espaços, possibilitam a interação, momentos ricos de troca, descobertas e aprendizagens. Os professores tem um olhar diferenciado sobre as aprendizagens e as relações interpessoais, buscam frequentemente, por meio das avaliações e escuta, metodologias para cada vez mais qualificar o trabalho oferecido

Observamos o processo de interação e socialização que ocorrem no desenvolvimento das atividades valorizam relações sociais, ampliam o olhar e o conhecimento. Consideramos importante a relação que é estabelecida entre as teorias e as metodologias dos professores. A diversidade é considerada e respeitada no ambiente e os cenários construídos pela "Biblioteca Interativa" proporcionam para as crianças momentos importantes de interação, de socialização e construções significativas.

Indicadores:

A didática utilizada pelos decentes é realizada por meio das múltiplas linguagens, as estruturas dos ambientes oportunizam as relações intra e interpessoais por meio do estímulo a leitura e interatividade;

A infraestrutura administrativa, que mantem o programa, são iniciativas da própria instituição, que busca parcerias importantes e avaliam de maneira participativa, reflexiva e continua buscando aprimorar o trabalho oferecido;

Os avanços, as interações e superações das crianças e jovens pertencentes ao programa são visíveis e comprovados por meio da avaliação contínua, registros, voz ativa e protagonismo.

A metodologia aplicada à "Biblioteca Interativa" constitui-se como rico material que amplia as relações intra e interpessoais por meio do ensino-aprendizagem em todos os níveis.

Este Programa fornece pistas importantes para o crescimento de outras instituições e docentes, principalmente da educação infantil, que necessitam compreender o desenvolvimento da criança de uma maneira completa, e, principalmente da importância que a escola tem na construção do sujeito. Desta forma, essa pesquisa colabora e dá subsídios para a superação de uma suposta fragilidade das relações afetivo-emocionais no interior da instituição escolar, especificamente, no âmbito da educação infantil, tendo em vista a importância das interações na formação da personalidade dos indivíduos da pré-escola até a juventude, um espaço privilegiado de iniciação aos processos de socialização e construção do conhecimento.

A Biblioteca Interativa é considerada como um espaço multicultural, no qual as diferenças, os problemas, as diversidades de conhecimento, as regras e valores fazem com que as pessoas se envolvam mesmo que elas tenham características tão diferenciadas, percebemos que as relações interpessoais são imprescindíveis para a convivência.

Refletindo sobre as transformações atuais, bem como a formação de cidadãos críticos, capazes de lidar com todo tipo de mudança rápida e de conflitos interpessoais, percebemos que as crianças, jovens e adultos que frequentam o Programa, são participativas e competentes para atuar tanto na vida social quanto privada, preparados para conviver com a diversidade e o conflito

de ideias, bem como as influências presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o outro.

Podemos enfatizar que embora a sociedade enfrente diariamente problemas como a desvalorização profissional, o desemprego, a violência, a modificações das relações familiares e tantos outros, nesse espaço élas podem sonhar, imaginar, criar relações por meio da leitura e ter possibilidades de desenvolver a autonomia de participar efetivamente nas sociedades buscando igualdade de direitos.

Portanto, entendemos que o Programa oferece oportunidades que desafiam e estimulam o potencial das crianças, jovens e adultos que frequentam as atividades oferecidas, sem desvalorizar suas diferenças socioculturais, incentivam o trabalho em grupos e a realização de atividades coletivas enfatizando a necessidade e importância das relações interpessoais na vida de cada um.

REFERÊNCIAS

Biblioteca Interativa como espaço de promoção cultural: sistematização das experiências de Londrina e Maringá, rede de Solidariedade – Curitiba: Champagnat,2014.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas – a teoria na prática, Editora Artes Médicas, 1995. GARDNER, Howard.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno.

In: ENRICONE, D.(Org.) Ser Professor.4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P.73-89.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM PROCESSO TRANSFORMADOR

QUÉDIMA BARROS PELIZÁRIO DA SILVA

RESUMO

A Educação Ambiental para alguns autores é um processo no qual as pessoas apreendam como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade, a partir da incorporação das dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, ecológicas e éticas, que podem ser consolidadas a partir de um trabalho realizado no contexto da educação formal, mas também da educação informal, contribuindo para a formação de sujeitos ambientalmente conscientes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Conscientização. Formal. Informal. Ambiente.

RESUME

Environmental Education for some authors is a process in which people learn how the environment works, how we depend on it, how we affect it and how we promote its sustainability, from the incorporation of social, political, economic, cultural, ecological and ethical dimensions. , which can be consolidated from work carried out in the context of formal education, but also of informal education, contributing to the formation of environmentally conscious subjects.

KEYWORDS: Education. Awareness. Formal. Informal. Environment.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental cada vez mais tem se mostrado importante para a constituição de uma sociedade eticamente sustentável, pois pauta-se na formação de sujeitos conscientes do seu papel transformador no mundo e em sua comunidade local.

Nesse sentido uma das funções da escola é a de ensinar e refletir as práticas sociais, e nesse contexto o mundo que tem sido marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, no qual envolve uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental e para a sustentabilidade.

E diante desta nova exigência de habilidades, valores e principalmente postura crítica em relação aos problemas e aos desafios postos pela sociedade, a questão ambiental e da sustentabilidade é e será um grande desafio desse mundo globalizado. Uma vez que a qualidade de vida principalmente das futuras gerações estará mais dependente do que nunca deste fator. E como a escola pode atuar diante deste desafio?

O conceito de Desenvolvimento Sustentável ganhou evidência segundo Boff (2017) principalmente a partir da Conferência de 1972, a partir do Relatório de Brundtland, publicado em 1987. Desenvolvido pela Comissão Mundial, este relatório integra-se em um conjunto de iniciativas que ressaltam uma visão crítica do modelo de desenvolvimento adotado por países industrializados e reproduzido por nações em desenvolvimento, bem como destacam os riscos do uso excessivo dos recursos naturais, desconsiderando a capacidade de suporte dos ecossistemas.

Nesse debate não podemos esquecer o papel da educação não formal, que é aquela que acontece em espaços diversos ao do ambiente escolar, pois nesse contexto a aprendizagem para a sustentabilidade também pode se desenvolver e consolidar-se em uma alteração da consciência e comportamento, como veremos nas próximas linhas.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM PROCESSO TRANSFORMADOR

A educação ambiental enfatiza as regularidades, e busca manter o respeito pelos diferentes ecossistemas e culturas humanas da Terra. O dever de reconhecer as similaridades globais, enquanto se interagem efetivamente com as especificidades locais, é resumido no seguinte lema: Pensar globalmente, agir localmente.

Há três níveis ou sistemas distintos de existência:

Físico: planeta físico, atmosfera, hidrosfera (águas) e litosfera (rochas e solos), que seguem as leis da física e da química;

Biológico: a biosfera com todas as espécies da vida, que obedecem as leis da física, química, biologia e ecologia;

Social: o mundo das máquinas e construções criadas pelo homem, governos e economias, artes, religiões e culturas, que seguem leis da física, da química, da biologia, da ecologia e também leis criadas pelo homem.

O material necessário para a vida (água, oxigênio, carbono, nitrogênio, etc.) passa por meio de ciclos biogeoquímicos que mantêm a sua pureza e a sua disponibilidade para os seres vivos. O ser humano está apenas começando a planejar uma economia industrial complexa, moderna e de alta produtividade que assegura a necessidade de reciclagem no planeta. Nos ecossistemas, os organismos e o ambiente interagem promovendo trocas de materiais e energia por intermédio das cadeias alimentares e ciclos biogeoquímicos.

Assim nesse contexto, a inter-relação

da ética, da política, da economia, da ciência, da tecnologia, da cultura, da sociedade, da ecologia, pode sugerir um ponto de partida no momento de refletir quais seriam os grandes problemas que tocam as populações, tanto no âmbito macro, quanto no micro revelando, portanto, uma permanente complexidade do pensar e do agir ambiental.

A educação transformadora envolve não só uma visão ampla de mundo, como também a clareza da finalidade do ato educativo, além de uma posição política e competência técnica para programar projetos a partir do aporte teórico e formador de profissional competente. (Jr Philippi e Pelicioni, 2005 apud MEDEIROS, RIBEIRO e FERREIRA, 2011)

Desta forma, assim como as medidas políticas, jurídica, institucional e econômica voltadas à proteção, recuperação e melhoria sócia ambiental, despontam também as atividades no âmbito educativo. (PRONEA 2003, apud MEDEIROS,

RIBEIRO e FERREIRA, 2011)

As estratégias de enfrentamento da problemática ambiental, para surtirem o efeito desejável envolvem uma articulação coordenada entre todos os tipos de intervenção ambiental, incluindo as ações em educação ambiental. (MEDEIROS, RIBEIRO e FERREIRA, 2011)

A expressão "Educação Ambiental" (E.A.) surgiu apenas nos anos 70, sobretudo quando surge a preocupação com a problemática ambiental. A partir de então surge vários acontecimentos que solidificaram tais questões, como a Conferência de Estocolmo em 1972, a Conferência Rio-92 em 1992, realizada no Rio de Janeiro, que estabeleceu uma importante medida, Agenda 21, que foi um plano de ação para o século XXI visando à sustentabilidade da vida na terra (Dias, 2004 apud MEDEIROS, RIBEIRO e FERREIRA, 2011).

De acordo com Medeiros, Ribeiro e Ferreira (2011) atualmente, o tema Educação Ambiental vem adquirindo força como questão de cidadania local e planetária fazendo parte das preocupações cotidianas de cidadãos comuns, e cada vez mais a questão ambiental tem sido pauta de governos, empresas, movimentos sociais, ONGs, enfim, de uma infinidade de atores sociais que interferem no ambiente.

O que leva a pensar na Educação Ambiental, que nas palavras de Medeiros, Ribeiro e Ferreira (2011), são um processo permanente e inesgotável, onde o homem interfere na natureza com sua consciência, conhecimentos, atitudes, habilidades e formas de participar na sociedade. Para melhor conhecer o ambiente em que vive, ele precisa ser ecologicamente alfabetizado.

Quanto à alfabetização ecológica, Capra (1996, p.231 apud Medeiros, Ribeiro e Ferreira, 2011) afirma que "ser ecologicamente alfabetizado, significa entender os princípios de organização das comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis." Capra (1996) de acordo com as autoras, ressalta que é necessário revitalizar as comunidades, inclusive as comunidades educativas, comerciais e políticas, de modo que os princípios da Ecologia se manifestem nelas como princípios de educação, de administração e de política.

Em continuidade Minini (1992 apud Medeiros, Ribeiro e Ferreira, 2011), a Educação Ambiental deve propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, esclarecendo valores e desenvolvendo 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.

Dias (2001), acredita que Educação Ambiental seja um processo no qual as pessoas apreendam como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade. Em continuidade o autor afirma que: "A Educação Ambiental se caracteriza por incorporar as dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, ecológicas e éticas." (DIAS 1994 p. 8 apud MEDEIROS, RIBEIRO e FERREIRA, 2011)

Como confirma Philippi Jr. (2005 apud Medeiros, Ribeiro e Ferreira, 2011) ao afirmar que a educação ambiental não e neutra, mas ideológica; e um ato política; a educação ambiental deve envolver uma holística enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar; a educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida e atender as necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião ou classe social.

Percebe-se que a educação ambiental quando aplicada de forma correta atinge todas as dimensões do mundo; alcança todos os âmbitos sociais, econômico e ambiental.

Para Vasconcellos (1997, apud Medeiros, Ribeiro e Ferreira, 2011) a presença, em todas as práticas educativas, da reflexão sobre as relações dos seres entre si, do ser humano com ele mesmo e do ser humano com seus semelhantes é condição imprescindível para que a Educação Ambiental ocorra. Portanto, é no sentido de promover a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria sócia ambiental, e de potencializar a função da educação para as mudanças culturais e sociais, que se insere a Educação Ambiental no planejamento estratégico para o desenvolvimento sustentável.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a Educação Ambiental, conforme Branco (1998, apud MEDEIROS, RIBEIRO e FERREIRA, 2011), é todo processo cultural que objetive a formação de indivíduos capacitados a coexistir em equilíbrio com o meio. Processos não formais, informais e formais já estão conscientizando muitas pessoas e intervindo positivamente, se não solucionando e despertando para o problema da degradação crescente do meio ambiente, buscando novos elementos para uma alfabetização.

A sobrevivência humana sempre esteve ligada ao meio natural. Mas com o padrão desenvolvimentista de acumulação e concentração de capital, verifica-se uma apropriação da natureza de forma inadequada, onde se retira dela muito além do necessário ao sustento humano em nome do capitalismo que só visa o lucro, provocando desequilíbrio na relação do homem com o meio natural, onde o processo de degradação tem aumentado cada vez mais, comprometendo a qualidade de vida da sociedade. (MEDEIROS, RIBEIRO e FERREIRA, 2011)

Desta maneira se faz necessário medidas urgentes em todo mundo quanto a uma conscientização das pessoas que a levem a gerar novos conceitos sobre a importância da preservação do meio ambiente no dia-dia, e a educação ambiental é uma ferramenta que contribuirá significativamente neste processo de conscientização, pois a Educação Ambiental segundo Dias (2004, p 523) é:

Processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem novos conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros. (apud MEDEIROS, RIBEIRO e FERREIRA, 2011)

A educação ambiental tornou-se lei em 27 de Abril de 1999, pela Lei N° 9.795 – Lei da Educação Ambiental, segundo as autoras, onde em seu Art. 2° afirma: "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal". É importante lembrar que o Brasil é o único país da América Latina que possui uma política nacional específica para a Educação Ambiental.

A Educação Ambiental nesta perspectiva apresenta um caráter interdisciplinar, na qual a sua abordagem deve ser integrada e continua, e não ser uma nova disciplina, ou seja, "A Educação Ambiental não deve ser implantada como uma disciplina no currículo de ensino em conformidade com a lei 9.795/99".

Entende-se que educação ambiental pode ser aplicada de diversas formas, mas com uma única finalidade, construir "valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente". (DIAS, 2004, pg.202 apud MEDEIROS, RIBEIRO e FERREIRA, 2011).

Dentre todo esse processo de educação das pessoas houve a necessidade de direcionar a aplicação da Educação Ambiental, de acordo com as autoras, utilizando políticas públicas educativas ligadas à sensibilização da coletividade sobre a questão ambiental, abrangendo o público em geral, que é considerada a Educação Ambiental Não Formal.

De acordo com as autoras, outro foco da Educação Ambiental, que busca a formação do sujeito de forma continuada, e que se insere dentro do todo e qualquer sistema escolar, que então chamamos de Educação Ambiental Formal.

Assim Medeiros, Ribeiro e Ferreira (2011) trazem em seus inscritos que segundo a lei 9.795/99 entende-se por educação ambiental formal e não formal:

Art. 9º Entende-se por educação ambiental na educação escolar as desenvolvidas no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

I - educação básica:

educação infantil;

ensino fundamental e

ensino médio; II - educação superior;

- educação especial;

- educação profissional;

- educação de jovens e adultos.

Art. 13. Entende-se por educação ambiental não formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

Como se pode observar, portanto que a Educação Ambiental deve estar presente em todos os segmentos e níveis da educação formal de maneira que seja desenvolvida com uma prática educativa integrada, contínua e permanente, assim como afirma o Art. 10º da mesma lei.

Como perspectiva educativa, a educação ambiental deve estar presente, permeando todas as relações e atividades escolares, desenvolvendo-se de maneira interdisciplinar, para refletir questões atuais e pensar qual mundo queremos, e, então, por em prática um pensamento ecologista mundial. A Educação Ambiental não deve se destinar como uma nova disciplina do currículo escolar, precisa ser uma aliada do currículo, na busca de um conhecimento integrado que supere a fragmentação tendo em vista o conhecimento. (apud MEDEIROS, RIBEIRO e FERREIRA, 2011).

As questões ambientais vêm adqui-

rindo uma grande importância na nossa sociedade. Estudos acerca dos problemas ambientais surgem a partir de novos paradigmas que visam uma direção mais sistêmica e complexa da sociedade. Nesse contexto a escola emergiu suas discussões sobre a educação ambiental, com um processo de reconhecimento de valores, em que as novas práticas pedagógicas devem ser responsáveis na formação dos sujeitos de ação e de cidadãos conscientes de seu papel no mundo.

Na educação infantil de acordo com Dias (2004 apud Medeiros, Ribeiro e Ferreira, 2011) a apresentação de temas ambientais na educação deve dar ênfase em uma perspectiva geral, sendo bastante importante que atividades sejam desenvolvidas com os educandos, de forma a estimulá-los, tendo em vista que nesta fase as crianças são bastante curiosas e é comum uma maior integração e participação das mesmas, onde a aprendizagem neste sentido deve ser contínua. A partir disso, é importante que seja apresentado temas pertinentes que levam a uma conscientização, de maneira que esta criança dissemine tal conhecimento, pois é comum uma criança ao adquirir um novo conhecimento repassar principalmente para seus familiares.

Sendo assim, segundo as autoras, devem ser apresentadas praticas ecologicamente corretas para incutir uma conscientização acerca do meio ambiente desde cedo, e a escola tem a responsabilidade de dar suporte para o desenvolvimento de uma educação ambiental de qualidade, estabelecendo o meio ambiente como patrimônio de todos, desenvolvendo atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala de aula, projetos, etc., conduzindo os alunos a serem agentes ativos e não passivos e meros espectadores.

Verifica-se que na maior parte das escolas públicas e privadas não existem um ensino de "Educação Ambiental que suscita uma vinculação mais estreita entre os processos educativos e a realidade, estruturando suas atividades em torno dos problemas concretos que se impõe a comunidade". (Dias, 1992 apud MEDEIROS, RIBEIRO E FERREIRA, 2011).

Identifica-se, então, que a falta de consciência ambiental dos alunos origina-se da estrutura educacional com métodos defasados, sem sintonia com a realidade, gerando cidadãos com hábitos e comportamentos prejudiciais ao meio ambiente, não porque pretendiam ser assim, e sim, por não terem recebido uma educação com métodos que se adequem a realidade.

Para as autoras, muitas dificuldades e desafios são encontrados na educação ambiental na Educação Básica Ensino fundamental I nas escolas públicas, na qual se constata que a maioria dos professores está ciente das responsabilidades socioeducativas a eles confiadas, existindo consenso da importância do tema transversal "Educação Ambientais", no entanto observa-se uma barreira quanto à aplicação de atividades relacionadas a este tema.

Outra dificuldade, apontada pelas autoras, é que os professores questionam sobre a falta de material didático, no qual o próprio livro didático é ausente de conteúdos relacionados à questão ambiental, se fazendo necessário outras metodologias com outros materiais que poderiam auxiliar, mas as escolas geralmente não disponibilizam, tornando o trabalho ainda mais difícil. Além de que, falta uma maior compreensão e colaboração por parte da comunidade escolar em colocar em prática ações que contribuam para a melhoria do meio ambiente.

Dessa maneira, segundo Medeiros, Ribeiro e Ferreira (2011) os problemas ambientais são tratados como algo possível e não concreto. Observa-se que a escola procura transmitir para os educandos de maneira isolada e fragmentada um conhecimento pronto sobre o meio ambiente e suas questões, no qual o modo como a Educação Ambiental é praticada nas escolas, é apenas como projeto especial, extracurricular, sem continuidade, descontextualizado, fragmentado e desarticulado, e apesar da disposição do MEC sobre a educação ambiental, não há efetivamente o desenvolvimento de uma prática educativa que integre disciplinas.

Dessa forma, as questões ambientais são apresentadas de maneira confusa aos alunos, pois aprendem apenas que é preciso preservar a natureza, mas não são levadas a elas as políticas de impactos capazes de lhes fazer compreender que é preciso preservar e utilizar de forma consciente os recursos naturais que se tem no planeta. Acabam sendo apenas ouvintes e não praticantes, quando deveriam ser estimulados através de atividades e projetos a exercer essa consciência a partir de sua realidade e comunidade. (MEDEIROS, RIBEIRO E FERREIRA, 2011)

Para as autoras pode-se analisar que a educação ambiental não é trabalhada como deveria de acordo com os PCN's e com a Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999, isso porque os professores não são estimulados e nem capacitados, a escola não oferece condições adequadas para desenvolver este tipo de trabalho.

Em continuidade, Medeiros, Ribeiro e Ferreira (2011), retratam que diante de toda esta dificuldade enfrentada pela educação ambiental, ainda verifica-se outro fato agravante, pois nas escolas públicas a situação é mais precária, a comunidade escolar se queixa que a escola não oferece condições adequadas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, isso segundo os mesmos por falta de investimentos.

Assim, na concepção das autoras, se faz necessário haver inter-relação entre as disciplinas do currículo escolar e a comunida-

de, para que juntos realizem uma educação ambiental voltada para a mudança do comportamento humano, tendo a Escola como um agente transformador da cultura e principalmente da conscientização das pessoas para o problema ambiental a partir de sua própria realidade.

Considerando a importância da temática ambiental é necessário que se desenvolvam conteúdos, ou seja, meios que possam contribuir com a conscientização de que os problemas ambientais dizem serem solucionados mediante uma postura participativa de professores, alunos e sociedade, uma vez que a escola deve proporcionar possibilidades de sensibilização e motivação para um envolvimento ativo dos mesmos. (MEDEIROS, RIBEIRO E FERREIRA, 2011)

Outro desafio, apontado pelas autoras, é que se propiciem aos educadores condições para que possam trabalhar temas e atividades de educação ambiental que possam conduzir a práticas pedagógicas, materiais didáticos, guias curriculares e projetos que incentivem o debate, a reflexão sobre as questões ambientais e a construção de uma consciência crítica.

Para Medeiros, Ribeiro e Ferreira (2011) é importante à articulação de ações educativas voltadas para a preservação do meio ambiente e a escola é o espaço mais indicado e privilegiado para implementação dessas atividades, uma vez que, por meio da Educação Ambiental deve levar o aluno a buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente, conscientizando-os de forma a tentar gerar novos conceitos e valores sobre a natureza, alertando sobre o que se pode e deve ser feito para contribuir na preservação do meio, tentando assim, estabelecer um equilíbrio entre homem e natureza na busca por um mundo melhor, e desta forma possa disseminar tal conhecimento para a sociedade.

A educação ambiental nasceu com o objetivo de gerar uma consciência ecológica em cada ser humano, preocupada com o ensejar a oportunidade de um conhecimento que permitisse mudar o comportamento volvido à proteção da natureza.

Estudos e práticas realizadas, segundo as autoras, apresentam que, a educação ambiental só será eficaz, se levar os alunos a terem percepção do mundo que os cerca, envolvendo-os de forma a despertar uma consciência crítica que busca soluções para o problema.

Segundo Zeppone (1999 apud Medeiros, Ribeiro e Ferreira, 2011), algumas práticas já realizadas em instituições de ensino formal, pode-se observar que as atividades desenvolvidas no âmbito escolar que propuseram o próprio ambiente escolar como objeto de observações, detecta-se que o aproveitamento destes métodos foi extremamente proveitoso, por ser uma atividade que levou primeiramente em consideração o relacionamento entre os alunos e professores, e seguindo toda uma etapa bem estruturada e enquadrada, até observações fora do ambiente escolar, fazendo com que os alunos pudessem compreender em todos os aspectos, o quanto o ambiente é diversificado, e mostrando o quanto o ambiente natural é construído e importante para o bem estar das pessoas.

A Educação Ambiental tem sido um componente importante para se repensarem as teorias e práticas que fundamentam as ações educativas, quer nos contextos formais ou informais, deve ser interdisciplinar, orientado para solução dos problemas voltados para realidade local, adequando-os ao público alvo e a realidade dos mesmos, pois os problemas ambientais de acordo com Dias (2004 apud Medeiros, Ribeiro e Ferreira, 2011) devem ser compreendidos primeiramente em seu contexto local, e em seguida ser entendida em seu contexto global. É importante que ocorra um processo participativo permanente, de maneira que não seja apenas e exclusivamente informativa, é imprescindível a prática, de modo a desenvolver e incutir uma consciência crítica sobre a problemática ambiental.

No entanto, de acordo com as autoras, mudanças numa perspectiva global só serão possíveis se os profissionais envolvidos no processo educacional e que constroem o fazer pedagógico, juntamente com representantes de todos os segmentos da sociedade envolver-se nas questões sociais e ambientais. Para isso, estes profissionais precisam de uma formação completa que envolva valores, ética, cidadania, amor à vida e ao próximo, pluralidade cultural, racionalização do consumo, higiene e saúde e outros, que infelizmente ainda não foram contemplados nos currículos de licenciatura.

O ideal, seria, para a conscientização do trabalho pedagógico com questão ambiental para o Ensino Fundamental, fosse centrado no desenvolvimento de atitudes e posturas éticas e no domínio de procedimentos, mais do que na aprendizagem escrita de conceitos. A seleção dos conteúdos pode ajudar o educador a trabalhar de maneira a contribuir para a atuação mais consequente diante da problemática ambiental, por meio da compreensão e indicação de formas de proceder, assim, tornar-se diferente encarar os problemas ambientais, como o do agrotóxico, apenas como objeto do estudo da ciência ou como uma questão social cuja solução exige compromisso real.

Há diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no

processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, proporem novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados. (Sato 2002 apud NARCISO, 2009)

Deste modo, segundo Narciso (2009) a escola ao propor o desenvolvimento do currículo escolar voltado para a questão ambiental, deve proporcionar a participação de todos no processo de sua construção execução, tendo os alunos como sujeitos do processo. Os conteúdos precisam ser revistos para que os mesmos convirjam entre as disciplinas de forma interdisciplinar, além de terem sua importância dentro da Educação Ambiental. A Educação Ambiental precisa ser entendida como uma importante aliada do currículo escolar na busca de um conhecimento integrado que supere a fragmentação tendo em vista o conhecimento emancipação. Uma vez que, segundo Sato (2002 apud NARCISO, 2009), a Educação Ambiental "sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos". Sendo assim, apresenta-se como uma peça importante no currículo escolar.

Programar a Educação Ambiental nas escolas tem se mostrado uma tarefa exaustiva. Existem grandes dificuldades nas atividades de sensibilização e formação, na implantação de atividades e projetos e, principalmente, na manutenção e continuidade dos já existentes. Segundo Andrade (2000 apud NARCISO, 2009),

[...] fatores como o tamanho da escola, número de alunos e de professores, predisposição destes professores em passar por um processo de treinamento, vontade da diretoria de realmente implementar um projeto ambiental que vá alterar a rotina na escola, etc, além de fatores resultantes da integração dos acima citados e ainda outros, podem servir como obstáculos à implementação da Educação Ambiental.

Dado que a Educação Ambiental não se dá por atividades pontuais, mas por toda uma mudança de paradigmas que exige uma contínua reflexão e apropriação dos valores que remetem a ela, as dificuldades enfrentadas assumem características ainda mais contundentes. A Conferência de Tbilisi (1977) já demonstrava as preocupações existentes a esse respeito, mencionando, em um dos pontos da recomendação nº 21, que deveriam ser efetuadas pesquisas sobre os obstáculos, inerentes ao comportamento ambiental, que se opõem às modificações dos conceitos, valores e atitudes das pessoas (DIAS, 1992 apud NARCISO, 2009).

Diante de tantas pistas para uma implementação, segundo Andrade (2000 apud Narciso 2009) efetiva da Educação Ambiental nas escolas, evidentemente, "posicionamo-nos por um processo de implementação que não seja hierárquico, agressivo, competitivo e exclusivista, mas que seja levado adiante fundamentado pela cooperação, participação e pela geração de autonomia dos atores envolvidos".

De acordo com Narciso (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.

Uma das alternativas para a inclusão da temática ambiental no meio escolar é "a aprendizagem em forma de projetos". Segundo Capra (2003), essa é uma proposta alinhada com o novo entendimento do processo de aprendizagem que sugere a necessidade de estratégias de ensino mais adequadas e torna evidente a importância de um currículo integrado que valorize o conhecimento contextual, no qual as várias disciplinas sejam vistas como recursos a serviço de um objeto central.

Esse objeto central também pode ser entendido como um tema transversal que permeia as outras disciplinas já constituídas e consegue trazer para a realidade escolar o estudo de problemas do dia a dia.

Além disso, as atividades de educação ambiental precisam extrapolar o âmbito escolar e promover o aprendizado e, até, a transformação de todos. Segundo Nalini (2003), proteger a natureza precisa ser tarefa permanente de qualquer ser pensante e aprender a conhecê-la e respeitá-la pode levar uma vida inteira. Não há limite cronológico, em termos de educação ambiental, para que todos estejam em processo de aprendizado constante. Entretanto, como a maioria dos temas transversais, educação ambiental é um muito abrangente e a maioria dos projetos que se propõem a trabalhar o assunto procuram concentrar-se em focos mais específicos dentro deste grande assunto.

Todo o trabalho a ser desenvolvido nas Unidades Escolares deve direcionar e trilhar na formação do chamado "sujeito ecológico" - nome usado para definir o que seria o modelo ideal de um ser humano "que tem e dissemina valores éticos, atitudes e comportamentos ecologicamente orientados". (CAPRA, 2003)

O primeiro passo, para trabalhar bem a Educação Ambiental é criar, na escola, um ambiente capaz de envolver os professores bem como a comunidade escolar e local, de forma ampla e não apenas os de Ciências e

Geografia, que normalmente "tomam posse" do tema. "Não dá para tratar só das questões de natureza. Qualquer trabalho deve incluir a relação com a cidade e seus moradores." (CAPRÀ, 2003).

O importante no projeto, de acordo com o autor, a ser desenvolvido é que os membros envolvidos, ou seja, professores, alunos e comunidade, se acostumem a realizar tarefas de iniciação científica, como observação para entender fenômenos da natureza, em estudos do meio, e passem a entender como se dão as interferências do ser humano na paisagem. Nesse contexto a experiência se baseia nas necessidades cotidianas da população e as insere na ação pedagógica.

Assim nesse contexto alguns temas podem ser abordados em relação ao meio ambiente: ecologia, preservação da natureza, reciclagem, desenvolvimento sustetável, consumo racional da água, poluição ambiental, efeito estufa, aquecimento global, ecossistemas, etc. (CAPRÀ, 2003)

Assim seguindo o raciocínio do autor para a realização da abordagem dos temas, pode-se utilizar de estratégias como, por exemplo: criar um grupo ecológico, o qual pode ser composto por representantes de cada segmento escolar e da comunidade local. E, assim, por meio dele, promover discussões, regulares a fim de tratar determinado problema ou assunto, buscando opiniões e soluções para o mesmo. A coleta de informações ou assuntos a serem tratados pode ser sugestionada por escolha dos membros do grupo ecológico ou por qualquer outro membro da comunidade que não faça parte do grupo. Assim após a discussão das circunstâncias do assunto abordado, deve ser levado ao conhecimento da comunidade, a fim de pôr em prática o que foi discutido.

Após a discussão e conscientização do assunto ou problema abordado juntó à comunidade envolvida devem-se realizar tarefas com objetivos a serem alcançados em curto, médio e longo prazo. Os envolvidos recebem e executa o próprio trabalho, como a elaboração de panfletos, visitação de casas e comércios locais a fim de instruir e conscientizar sobre a importância da coleta de lixo, manutenção das ruas e calçadas, não despejar destroços e dejetos em terrenos baldios e nos rios, entre outras ações.

Esse tipo de projeto possibilita a estimular o desenvolvimento de relações positivas entre os envolvidos, o que pode beneficiar nas busca de soluções e atitudes que venham a favorecer na construção e mudança de hábitos e atitudes sociais e ecológicas.

A proposta de se trabalhar com projeto não procura mostrar um caminho fechado, que deve ser aplicado sem modificações ou adaptações; mas, sim, possibilidades de estudo, sugestões de projetos e formas diferentes de aplicação dos conceitos envolvidos na temática ambiental, quando abordada de forma transversal.

Em corroboração e tomando por base as afirmações de Narciso (2009) ao retratar que se devem buscar alternativas que promovam uma contínua reflexão que culmine na metanóia (mudança de mentalidade); apenas dessa forma, se consegue implementar, nas escolas, a verdadeira Educação Ambiental, com atividades e projetos não meramente ilustrativos, mas fruto da ânsia de toda a comunidade escolar em construir um futuro no qual se possa viver em um ambiente equilibrado, em harmonia com o meio, com os outros seres vivos e com nossos semelhantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma consciência ambiental pautada na sustentabilidade é urgente, e não se restringe a educação escolarizada, no sentido da educação formal. No entanto, ela mostra-se potente e capaz de fazer a diferença na medida que consegue dialogar e articular-se com a presente geração, bem como com as próximas gerações, na busca pela consciência coletiva e cidadã.

Essa consciência não se constitui apenas num papel chamado currículo, ou seja, apenas na teoria que ela seja capaz de promover em suas práticas dentro e fora da escola, que vislumbra a sustentabilidade na vida de seus alunos, na construção de um muito mais justo para todos.

A escola é uma intuição social inserida numa sociedade, pela função que exerce a de formar cidadãos conscientes, de preparar para a vida e desta forma a mesma precisa integrar-se ao mundo, dialogando com as demandas vigentes, e não sendo indiferente.

A demanda pela sustentabilidade ambiental é urgente e a escola pode ser a grande patrona desta empreitada, pois dela pode depender a própria sobrevivência das próximas gerações.

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 Desafio 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/educacaoambiental/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/educacaoambiental.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. (Monografia de conclusão do curso de Pós Graduação em Gestão Ambiental). SENAC. São Paulo 2007. Fonte: https://jornalismosocioambiental.

files.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 Eficaz 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.

IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

QUÉSIA RENATA SOUZA SILVA

RESUMO:

Este trabalho objetivou destacar a importância dos contos de fada para o desenvolvimento integral da criança, bem como para despertá-la para o interesse, o gosto e o prazer de ler, auxiliando no letramento e na alfabetização. É importante para a formação de qualquer criança ouvir histórias, pois suscita o imaginário infantil, estimula o intelecto e a formulação de hipóteses, desenvolvendo, assim, o seu potencial e suas habilidades. Para alcançar os objetivos almejados foi utilizada a pesquisa bibliográfica e os autores Adriana Maricato (2006), Celso Sisto (2005), Cláudia Capello et al. (2008), Fábio Henrique Nunes Medeiros e Taiza Mara Rauen Moraes (2007), Fátima Miguez (2003), Fanny Abramovich (2009), Graça Paulino e Rildo Cosson (2004), Laura Sandroni e Luiz Raul Machado (1987), Nelly Novaes Coelho (2000) e PCN: Língua Portuguesa (1997) e outros.

Palavras-chave: literatura infantil; contação de histórias; letramento e alfabetização.

INTRODUÇÃO

Bettelheim (2009) diz que as histórias representam de forma imaginativa, aquilo em que se consiste em o processo sadio de desenvolvimento humano. Uma história é antes uma obra de arte, e por isso, tem um impacto psicológico positivo sobre a criança.

Quando contamos uma história para uma criança, trabalhamos a emoção de uma forma lúdica que educa e informa. A criança consegue desenvolver a capacidade cognitiva no cérebro de uma forma mais abrangente, fornecendo elementos para a imaginação, estimulando a sua capacidade de observação e ajudando-a a expressar suas ideias.

Para o professor da educação Infantil, o ato de contar uma história é um excelente instrumento de trabalho. Ele abre um novo caminho na aprendizagem da criança e consequentemente estimula que essa criança seja um futuro leitor.

O conto de fadas é uma arte que remonta desde os primórdios da humanidade. Podemos considerar que é uma das mais antigas formas de expressões do ser humano, em que ele pode expressar sentimentos, emoções, experiências e transmitir as culturas através das gerações.

Ao se contar uma história para uma criança, a sua curiosidade é estimulada, sua imaginação desperta, ela constrói ideias e expande seus horizontes. Através de uma história, ela pode vivenciar situações que vão ajudar a resolver conflitos e criar novas expectativas.

O objetivo geral deste estudo é incentivar a literatura, transmitir valores que determinem atitudes éticas e melhorar a convivência no ambiente escolar.

Com esse trabalho pretende-se apontar a importância de usufruir de um momento lúdico entre professor e aluno, criar um habito de ouvir histórias e estimular o respeito ao contador, e a reflexão por meio das histórias, do ambiente em que se vive, sua conduta, suas ações

Nessa pesquisa, vamos falar sobre a importância das histórias infantis. Em seguida, iremos falar sobre a contação de histórias, sua história, seu desenvolvimento e a sua relação com a Educação Infantil e com o desenvolvimento da criança e, por fim, falaremos dos melhores métodos, habilidade e recursos que o professor pode utilizar.

Sabemos que a infância é o período de vida decisivo para a constituição da personalidade e por consequência da história de cada um. Com a infância bem cuidada, teremos adolescentes e adultos mais equilibrados, integrados afetivo, intelectual e socialmente. As histórias vão agir nessa formação pelo seu aspecto lúdico, ajudando no desenvolvimento intelectual e despertando o interesse pela leitura, estimulando a imaginação. O desenvolvimento comunicativo e interacional é estimulado.

Sendo assim, pretende-se ratificar a importância da contação de histórias na Educação Infantil, fazendo com que a criança entre no mundo da imaginação, aprendendo e construindo conhecimentos que serão referencias e bases para toda a sua vida.

A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS

Ao se contar uma história, Abramovich (1989) diz que é uma arte, não se pode apenas pegar o livro sem nenhum preparo. Se isso acontece, a criança logo percebe que o professor não está familiarizado com o que ele está dizendo. E se ele não está familiarizado, corre o risco de no meio da história se perder, pronunciar algo errado, fazer pausas no momento errado e muitos outros erros que irão prejudicar o interesse da criança na história.

Sendo assim, ao se contar uma história, o professor tem que conhecer muito bem o assunto que está contando. Só assim ele poderá se envolver bem com o tema, vivendo e se emocionando com o que foi lido e está

sendo repassado. O tom de voz é também muito importante. A voz clara, agradável, no tom correto, alternando de acordo com a situação e os personagens, irão fazer toda a diferença para a criança que está ouvindo, incentivando-a a imaginar e recriar na sua imaginação o que está sendo dito, de uma forma mágica. A emoção deve ser dosada para que o exagero não prejudique o entendimento da história. ¨Estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os elementos essenciais. ¨ (Coelho,1999, p.21).

Abramovich (1989), Coelho (2002), entre outros, destacam que o professor tem que repassar toda a emoção da história para as crianças. É fundamental que o ouvinte possa sentir toda a emoção, e, para isso, o professor tem que ler todo o texto antes de conta-lo, para não correr o risco de ter que improvisar e acabar com toda a magia. Ao se contar a história, o professor tem que estar preparado para dizer os nomes específicos que o autor colocou na sua obra, entonar e variar as vozes e dar o efeito necessário para a fantasia que o autor criou. Haverá palavras que não são utilizadas normalmente, e expressões que podem criar diferentes interpretações nas crianças.

É importante não somente a escola ter o espaço necessário para a contação de histórias, como também estender esse hábito para o âmbito familiar.

Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças desde muito pequenas podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCN – Brasil, 1998, p135).

Outro fator importante para a contação de histórias é levar em consideração a faixa etária da criança que está ouvindo. Coelho (2000) enfatiza que a literatura deve ser apresentada a criança com textos adequados a sua faixa etária. É importante que os livros sejam adequados a idade da criança, que abordem o seu cotidiano, para que a criança perceba a relação entre o mundo real e o mundo das palavras.

Se a criança for ler a história, o livro deve ter ilustrações para que ela possa acompanhar o desenvolvimento da história. Repetir a história também é um recurso muito valido já que mantém a atenção e o interesse da criança, principalmente na fase préleitura que vai dos três aos seis anos. A primeira vez que a história é contada, tudo é novidade. A partir da segunda vez, ela passa a procurar os detalhes da história, já que já sabem o que vai acontecer. A imitação de sons e diálogos, além das repetições também desperta nas crianças a vontade de participar da história repetindo e imitando as vozes e sons diferentes.

A faixa etária dos 0 a 3 anos é chamada de fase pré-mágica. As histórias precisam ter um enredo simples, com situações que se aproximem do cotidiano da criança, tanto familiar quanto escolar, para que ela possa se identificar com a história, e conter ritmo e repetições. Dos três aos seis anos é chamado de fase mágica. A criança vai ouvir com interesse e pedir para repetir as histórias que ela mais gostar e se identificar.

Quando o professor conta uma história, se usarmos uma história de conto de fadas, o “Era uma vez” cria um mundo de encanto e magia, levando a criança a imaginar personagens fantásticos.

O espaço em que a história vai ser contada é muito importante. Ele deve ser acolhedor, preparado de acordo com a faixa etária e as necessidades da criança que irá ser o ouvinte. Ela deve se sentir confortável, acolhida, e se sentir livre para circular pelo local e falar livremente. Para que a história seja marcante e envolvente na vida da criança, o professor deve trabalhar diferentes formas e materiais. Fantoches, encenações, utilizar acessórios adequados para caracterizar o personagem e teatros são importantes recursos para que a criança se sinta como um personagem da história. A narrativa deve ser sempre simples, clara e leve em consideração os interesses da criança para despertar nela a curiosidade e a imaginação.

Segundo Abramovich (1995), as histórias são de vital importância para a formação das crianças e início da sua aprendizagem em ser um leitor. Os contos são instrumentos importantes que abrem as portas da inteligência, do desenvolvimento intelectual, ético, estético, da sensibilidade e contribui muito para a formação integral dos pequenos. Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante e se começar cedo, pode ser muito mais fácil, pois se a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de ela tornar-se um adulto leitor.

Ah...como é importante para a formação de qualquer criança, ouvir muitas, muitas histórias...escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 1995, P.16)

A criança pequena interessa-se muito por atividades lúdicas e o brincar com o livro será importante e significativo para ela. Pode ajudar e "estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo..." como afirma Abramovich

(1995 p.23).

A criança é um ser único e, diferente do que diziam os pensadores antigos, é completa, individual e pensa, sendo capaz de expressar seus sentimentos, ideias e desejos. Desenvolve-se ao ser estimulada e a contação de histórias possibilita colocar a criança em confronto consigo mesma para distinguir o real do imaginário, ou seja, as crianças utilizam as situações vividas em cada história para tentar compreender o mundo a sua volta.

Portanto ao ouvir histórias a criança pode ter as suas curiosidades respondidas e conseguir encontrar ideias para responder outras dúvidas. É importante para o desenvolvimento infantil que a criança descubra por si mesma como resolver problemas, sendo uma pessoa capaz de conhecer e aprender para poder participar desde mundo cada vez mais complicado e cheio de desafios.

As histórias são excelentes ferramentas de trabalho na tarefa de educar e vários motivos existem para isso: as crianças gostam muito; levam a uma empatia com os alunos; a variedade de temas é inesgotável; pouca exigência de recursos materiais para sua aplicação; os vários aspectos educacionais contidos nas histórias que podem ser focados. (DOHME, 2005, P.16)

De acordo com o pensamento de Dohme, as crianças podem adquirir maior vivência por meio dos exemplos contidos nas histórias.

Com a criança pequena pode-se observar que elas desenvolvem a oralidade, ampliam o vocabulário e a prática de recontar a história para os outros. Além da linguagem oral podemos trabalhar muitas outras áreas do conhecimento como movimento, matemática, arte, natureza e sociedade e formação pessoal e social. As crianças podem ser incentivadas a criar um desenho ou fazer uma pintura, representar algum personagem dentro de uma história, dançar, cantar, expressar-se, enumerar ou fazer imitações que possam ter relação com elementos do texto como personagens, espaço etc.

De acordo com Priolli (2008, p.18), a leitura deve começar ainda quando são bebês, porque mesmo não entendendo todo o enredo de uma história, eles percebem diferentes dimensões das linguagens oral e escrita, pois são diferentes da fala do dia a dia, e isso é importante em seu desenvolvimento. A imagem deve ter predomínio absoluto, afirma Gregorin Filho (2009, p. 45), pois na primeira fase de construção do leitor, quando ainda não tem competência para decodificar a linguagem escrita, o indivíduo inicia o reconhecimento da realidade que o rodeia principalmente pelos contatos afetivos e pelo tato. Com livros de imagem ele consegue reconhecer cenas, tomar contato com alguns elementos estruturais da narrativa, como o espaço, personagens e tempo. Acredito que as crianças podem desenvolver qualquer habilidade, basta que sejam estimuladas. É de vital importância que elas tenham acesso a uma grande diversidade de gêneros textuais e que essas experiências sejam boas, daí a responsabilidade do professor em se preparar para esses momentos, fazendo com que sejam agradáveis e inesquecíveis.

A hora da contação de histórias deve ser uma hora mágica. Se a história for bem contada, ela vai marcar a vida da criança para sempre. Com isso, cabe ao professor se habilitar cada vez mais em técnicas e recursos que vão ajudá-lo nesse processo. É um momento mágico e que contém muitos detalhes, como os a seguir:

A entonação da voz é um item muito importante na hora de contar histórias. É o principal instrumento do contador de histórias. Garcia, et. al. (2003) diz que a voz é muito importante para o contador de histórias, pois ela materializa não só as sucessivas fases do conto como também os personagens, já que cada um possui uma voz típica e fácil de ser identificada.

Exemplos:

Criança pequena geralmente tem voz fina;

Velhos tem voz mais tremula e fraca;

Reis e lideres tem voz mandona, geralmente grave e mais alta.

Portanto, a voz é o principal recurso do contador. Para isso, ela deve ser bem cuidada para assim poder corresponder ao que o contador precisar. Tomar agua, comer frutas, evitar gritar, ar condicionado são alguns dos cuidados que o contador precisa ter.

O olhar é o elo entre o ouvinte e o contador da história. Através do olhar o contador pode expressar os sentimentos que a sua história relata. Um olhar pode expressar tristeza, alegria, raiva, medo, etc. Ao se contar a história, seu olhar deve passear por todo o grupo e não apenas se fixar na mesma pessoa ou direção.

Quando se conta uma história, as mãos gesticulam, o corpo interage com o que está se falando. Esses são ingredientes que ajudam a realçar o que está sendo contado.

Cada personagem tem a sua particularidade em andar, falar, expressões faciais, e isso torna a história mais interessante e rica.

Os gestos devem ser estudados antes. Cada expressão deve ser estudada para trazer exatamente à tona o que a história está pedindo.

As crianças precisam ser apresentadas às histórias desde pequenas. E nesta idade em que é difícil a concentração a pessoa que conta precisa gostar das crianças, amar as histórias e estar bem preparada para que

possa trazer a magia, estimular a criatividade, roubar a atenção e possibilitar que o momento seja sempre esperado, gostoso e marcante. O que acontece na maioria das vezes é um despreparo e interesse do educador e quando a criança se distrai, não presta atenção ou mostra uma postura de má vontade, o professor acaba por gritar com ela quebrando o encanto e talvez desmotivando para sempre o interesse pelos livros.

Coelho concorda que contar histórias é uma arte e que depende de uma tendência inata, mas que pode ser desenvolvida. Para isso é necessário muito estudo, preparação, dedicação, muita leitura e criatividade aliados, e um gostar muito, tanto de literatura, quanto de crianças e reconhecer a importância das histórias para elas.

Abramovich ao compartilhar seus sentimentos sobre a leitura diz que ler sempre significou para ela "abrir todas as portas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens...sempre foi maravilha, gostosura...prazer insubstituível..."(1995, p.14). Para um grupo de crianças que ainda não sabe ler percebemos a grande responsabilidade do professor para fazer com esses momentos possam ser tão significantes e prazerosos como explica a autora.

Então quando se vai ler uma história para a criança, não se pode fazer de qualquer jeito, em cima da hora, sem planejamento, pegando o primeiro livro que aparecer na frente. Porque quando iniciar a leitura pode transparecer que não está familiarizado com alguma palavra, ou muitas, ou com sua pronúncia. Pode-se assustar com palavrões ou algumas falas que aparecerem no desenrolar das páginas, atrapalhar-se com nomes dos personagens ou lugares, fazer respiração em lugares errados e quebrar a sequência das ideias do autor.

No pensamento de Abramovich, o perigo não é só errar na leitura das palavras. Pode-se atrapalhar com o conteúdo da história, a relação entre os personagens, mentiras que podem ser colocadas, preconceitos que podem passar. As crianças pequenas logo perdem o interesse se a professora começa a gaguejar e lê ou conta a história sem emoção. Mas se ela criar um clima de encantamento, dando pausas, criando intervalos, sussurrando quando preciso ou levantando a voz, falando mansinho, imitando ruídos, respeitando o tempo para a criança imaginar, visualizar seus personagens...ah...tudo pode vir a ser uma experiência inesquecível.

A pessoa que conta a história tem que transmitir confiança, motivar a atenção. Já desde o início da contação é preciso chamar a atenção, pois se não a criança se desinteressa desde o começo. Para isso precisa conhecer o que vai ler, e também conhecer suas crianças. Se são muito pequenas pode-se acostumá-las com uma música para chamar a atenção para o momento da contação, ou criar um lugar na sala com tapete ou algo especial. Os livros devem ser mais curtos e ter muitas imagens. Se são um pouco maiores pode-se usar algumas frases de impacto para iniciar e também para encerrar.

Importante também é mostrar que o que a criança ouviu está impresso num livro e que ela pode voltar a ele quantas vezes quiser. Para isso deve ter um lugar onde os livros fiquem de fácil acesso, onde ela possa escolher o que quer, manusear, virar as páginas de seu jeito, mesmo que pule algumas, olhar as gravuras, identificar personagens, falar da imagem e contar do seu jeito.

A criança precisa começar desde cedo a criar um vínculo de amor com os livros. Se toda vez que pega algum, alguém fala que não pode, que vai rasgar e estragar, ela vai achar que é algo proibido.

O educador deve tomar cuidado para que todos esses momentos que envolvem livros e histórias sejam significativos. Tudo deve ser planejado e com frequência e não utilizar a literatura somente quando não se tem mais nada o que fazer.

Kaercher (2001) afirma:

Portanto, acredito que somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar e, após, com o conteúdo deste objeto, a história propriamente dita - com seus textos e ilustrações. Isso equivale dizer que tornar o livro parte integrante do dia a dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores. (KAERCHER, 2001, p.82-83)

Contar histórias deve ser então um momento significativo na rotina das crianças e o uso de outros recursos pode ajudar os pequenos a mostrar mais interesse, já que o manuseio de alguns objetos pode trazer para o mundo concreto aquilo que antes estava somente no imaginário ou restrito a algumas imagens. Segundo Coelho (1995), é fundamental saber escolher o recurso a ser utilizado. As formas de apresentação devem ser alternadas e definidas, dependendo do local e circunstâncias. Os fantoches são um exemplo de recursos e é muito apreciado tanto pelas crianças como pelas professoras.

O professor então é parte primordial no processo de incentivar a criança a gostar de histórias e posteriormente vir a ser um leitor. Para isso precisa gostar muito das crianças e do que vai ler, conhecer o texto com antecedência, utilizar a voz dando entonação, intensidade e pausa quando necessário. Deve criar rituais, lugares especiais, um clima agradável, conversar sobre o momento, buscar recursos diferenciados, não gritar com as crianças quando esta interromper a narra-

ção. O trabalho com a literatura infantil deve ser diário e nenhum educador deve evitá-lo, mesmo que haja insegurança. Se existir o desejo e a crença que o livro pode trazer alegria e satisfação para a criança além de trazer conhecimento e instrução, a atividade de contação pode ser desenvolvida e aprendida um pouco a cada vez.

No Brasil não temos tradição cultural no que diz respeito à leitura. Vivemos numa sociedade que valoriza, desenvolve e estabelece pouco as práticas de leitura. Essa realidade é confirmada pelas condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, pois a leitura como atividade de atualização e prazer sempre esteve restrita a uma minoria que teve acesso à educação formal e ao livro.

Como a maioria dos brasileiros em geral, professores também têm dificuldades para manter o hábito de leitura e, portanto, não são leitores freqüentes. Essas dificuldades são por várias razões e não são irrelevantes: falta de tempo, falta de oportunidade, de ordem financeira e uma formação ruim como leitor.

O desafio das redes de ensino que assumem a tarefa de fazer da escola um lugar de formação de leitores é, em primeiro lugar, fazer com que os professores passem à categoria de leitores e as estratégias não são muito diferentes das que são utilizadas com os alunos, ou seja, é preciso oferecer livros e criar momentos para que a leitura seja praticada de forma prazerosa e significativa.

Hoje já existem políticas de distribuição de livros para as escolas para acesso de alunos e professores como o Plano Nacional Biblioteca da Escola. Os docentes, também, podem ser incluídos como público alvo das atividades que são pensadas, originalmente, para os alunos, como, por exemplo, a visita de um escritor à escola. Nesse caso o professor é, ao mesmo tempo, interessado, parceiro e beneficiário dessa atividade. Para tanto, é preciso, também, abrir espaço nas rotinas escolares para que o docente tenha oportunidade. Portanto, o professor poderá, assim, perceber a importância da leitura em sua vida.

A dificuldade de acesso ao livro é para os professores como para muitos brasileiros, uma questão permanente. As características do mercado de livros com sua dificuldade de distribuição, como a falta de livrarias em muitos municípios e o preço relativamente alto do livro, somados aos baixos salários dos docentes, ajudam a aumentar o número de professor não-leitor.

Importante repensar políticas para essa situação do professor não-leitor como a semelhante ao vale-cultura criado pelo Ministério da Cultura, como por exemplo, um valelivro.

A questão da formação de leitores pressupõe uma análise do contexto brasileiro no que diz respeito à falta de condições políticas, sociais e econômicas capazes de promoverem o acesso à leitura e a formação de leitores brasileiros. Quanto a esse problema, Sandroni e Machado (1987) se colocam:

> Os pais que leem, aqueles que já têm eles mesmos o hábito de leitura desenvolvido, podem estar tranquilos quanto ao fato de que seus filhos serão bons leitores. Sabemos, no entanto, que em nosso país eles são minoria. Por motivos diversos, principalmente de ordem econômico-social, a maioria de nossa população não lê. Assim, a escola torna-se o local possível, embora não o ideal dado o seu caráter obrigatório, onde se pode incutir na criança ou no jovem o hábito de ler. (SANDRONI e MACHADO, 1987, p. 11).

O processo de formação de leitores deve estar vinculado a situações e experiências que despertem o seu gosto e prazer pela leitura. Percebe-se, então, a importância que esses vínculos entre leitor e textos literários significam para o desenvolvimento de práticas leitoras. Essas práticas são motivadas pelos vínculos culturais e sociais locais que o indivíduo vai estabelecendo progressivamente em função de seus modos e contextos de vida.

As primeiras experiências de interação com a literatura, como já foi visto antes, normalmente acontecem no contexto da família, por adultos leitores do mundo e da palavra que com suas narrativas cheias de magia e encantamento, proporcionam ao leitor iniciante o livro e a literatura como ponto de partida para ser um leitor, como bem diz Bartolomeu Campos de Queiros:

> A leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos. [...] A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão já escritas. É mais que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também o consumir. É mais do que a incorporação de um saber frio, astutamente construído. [...] fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para tomar da sua palavra. (QUEIROS apud Capello et al.
>
> ,2008, p. 28).

Muitos professores brasileiros não tiveram a chance de construir uma história como leitores. A realidade de grande parte de nossos docentes está bem longe disso porque muitos não tiveram oportunidade de acesso a obras literárias em casa e nem construíram práticas sociais de leitura. Pode-se observar, no que diz respeito às primeiras histórias de leitura de diferentes leitores, que o ambiente é importante como gerador dessa prática no que tange ao sentido que

atribuímos à leitura e que definem o perfil de leitores.

É difícil para um professor que não lê despertar o gosto pela leitura em seus alunos. Se a criança já vem de uma família que não lê e encontra na escola uma professora na mesma situação, essa professora não saberá como estimular a leitura.

Segundo Coelho (2000), o professor precisa estar "sintonizado" com as transformações do presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente) e da docência (como profissional competente).

Para Soares (2006), um programa de formação de leitores deve se preocupar também com a formação do professor como leitor, "porque se a pessoa não tem prazer com o material escrito, é muito difícil passar isso para as crianças". Por isso, Rosana Becker defende que é preciso investir na formação continuada desse professor, que precisa se tornar leitor.

Becker (2006) tem vasta experiência na formação de professores e diz que não é suficiente disponibilizar acervos de livros e espaços de leitura como bibliotecas e clubes de leitura. "A professora deve ser envolvida em práticas de leitura, entrando em contato com outros professores leitores, participando de grupos de estudos, frequentando cursos, fazendo trabalhos, encontrando espaços de leitura nas salas de aula e nas escolas". Segundo ela, tendo essas vivências, os professores poderão perceber a importância da leitura em suas vidas, avaliar se são leitores ou não e construírem-se como leitores, tentando formas de acabarem com suas histórias de não-leitores.

Para Rosana (2006), os programas de formação de leitores devem levar em conta que a leitura do professor não é a mesma das crianças, é preciso conhecer o perfil do professor, saber o que ele lê de fato. Os acervos para professores devem ser diversificados, com leitura informativa: jornais, revistas, periódicos, textos científicos sobre educação e literatura. "O professor precisa conhecer o universo simbólico da

Literatura Brasileira e Universal", diz ela.

O professor precisa ter uma concepção clara de leitura para formar alunos leitores.

"Todo professor tem que ser um leitor entusiasmado para poder transmitir aos alunos a paixão de ler" (MIGUEZ, 2003, p.15). Se o professor não tem o gosto pela leitura, dificilmente despertará o interesse dos alunos pelo prazer de ler.

Muitos professores não tiveram oportunidade de se tornarem leitores em sua fase de escolarização por não terem tido, também, professores leitores. As condições salariais ou de trabalho, pouco ou nenhum tempo para ler são fatores que contribuem para o professor continuar sendo um não-leitor.

Portanto, se os professores não forem leitores, é quase impossível compartilhar com seus alunos os mistérios, os encantos, os prazeres que o maravilhoso mundo dos livros pode oferecer. Toda criança tem o dom de se deixar encantar e por isso o professor deve ser um encantador, um mediador de sonhos. Precisa provocar nos alunos a curiosidade que os fará se apaixonar pelo mundo dos livros. É preciso que conheçam a natureza da literatura, as obras, os autores, que reconheçam e saibam selecionar textos que irão agradá-los.

Para transformar o professor em um agente disseminador de boas práticas leitoras, o importante é saber que nunca é tarde para começar uma trajetória como leitor e ampliar ainda mais o conhecimento sobre os livros.

CONCLUSÃO

As atuais condições socioeconômicas da família que levam os pais a trabalharem fora de casa por muito tempo, não facilitam às crianças momentos de prazer e aconchego para ouvirem histórias contadas por algum de seus entes queridos.

Ouvindo histórias as crianças fazem relações do que acontece nelas com fatos do seu cotidiano e isso permite que tenham uma melhor e maior compreensão do mundo em que vivem e, portanto, mais possibilidades de atuarem na sociedade de maneira independente, crítica e reflexiva.

As histórias agem como verdadeiras lições de vida para as crianças, pois falam de o próprio ser, do ser herói e da sua jornada. Quando ouvem ou leem uma história, sentem-se personagens dela. Dessa maneira vão dando sentido às suas vidas e podem enxergar, através do conto, suas próprias histórias.

Os contos são produções da coletividade. Os conflitos oriundos dessas narrativas são os mesmos que permanecem na história da humanidade desde sempre. São temas presentes na criação do mundo e nas suas transformações. A criança pode viver através das imagens simbólicas dos contos e isso a ajuda a fortalecer mais o seu ego para lutar por seus objetivos.

A literatura infantil e a contação de histórias, se bem trabalhadas, contribuem muito para o desenvolvimento de habilidades que são importantes para a vida pessoal e escolar das crianças. Portanto é uma prática que, indiscutivelmente, deve ser utilizada pelos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Contar e ler histórias implica em desenvolver todo o potencial crítico da criança, pois através da história ela é levada a pensar, a questionar e duvidar, compreendendo que ela também está desenvolvendo sua oralidade.

Os benefícios da contação de histórias são reconhecidos como um importante auxiliar na formação das crianças, na compreensão dos significados e no desenvolvimento do gosto pela leitura.

É importante aproveitar o gosto que a criança tem pelas histórias para estimulálas no desenvolvimento das aprendizagens e não utilizar o livro apenas como ferramenta pedagógica.

O professor deve fomentar o imaginário infantil com histórias bem escolhidas, que atendam os interesses dos alunos, com vocabulário rico e diversificado. O professor pode perceber, então, a criança viajando em seus sonhos e fantasias, onde a imaginação vai além, fazendo com que a aprendizagem aconteça de forma lúdica, natural e espontânea. Portanto, a contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é fator didático muito importante.

Na escola, a contação de histórias pelo professor de forma expressiva e que provoque encantamento, estimula o gosto e o prazer de ler nos alunos. Sendo assim, contando histórias durante a sua prática educativa, o professor atua como um agente formador de alunos leitores e leva-os a se tornarem responsáveis e independentes na construção de seus conhecimentos. Mas, para formar alunos leitores e dividir com eles todo o encantamento que uma história pode proporcionar, o professor deverá ser, também, um leitor.

Através da pesquisa feita e dos autores pesquisados, foi possível verificar que a literatura infantil e a contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais proporciona ao aluno o despertar para as artes, para o gosto e o prazer de ler, o desenvolvimento da leitura e da escrita facilitando a construção de conhecimentos, bem como o seu desenvolvimento biopsicossocial, tornando-o um cidadão pleno.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: Ática, 2000.

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão; NEVES, Iara Conceição. A hora do conto: da fantasia ao prazer de ler. Porto Alegre: Sagra, 1995.

BETTELHEIM, Bruno Psicanálise dos contos de fadas. Paz e Terra S/A, 2009.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de Souza (Organizadoras). Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 2).

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n.1, aprovado em 07/04/1999b.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

CADEMARTORI, Lígia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAPELLO, Cláudia et al. Literatura na formação do leitor. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

COELHO, Betty. Contar histórias - uma arte sem idade. São Paulo: Atica, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Ática, 1991.

CRAYDY, C. e KAERCHER, G. Educação Infantil, para que te quero? Porto Alegre, Artmed, 2001.

DOHME, Vânia D'Angelo. Técnicas de contar histórias. São Paulo. Informal Editora, 2000.

GARCIA, Walkiria et. al. Baú do Professor. Belo Horizonte. Fapi, 2003

GREGORIN FILHO, Jose Nicolau. Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

KAERCHER, Gladis Elise, E por falar em literatura. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis (Orgs). Educação infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

MEIRELLES, Elisa. Literatura, muito prazer. Revista Nova Escola. São Paulo, n.234, p.48-57, Ago/2010.

MIGUEZ, Fátima. Nas artimanhas do imaginário infantil. 3. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2003.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (organizadores). Leitura literária: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa. 3.ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Funda-

mental. Brasília: A Secretaria, 2001.

RIGLISKI, Adriane Schreiber – Contribuições da contação de histórias no desenvolvimento das linguagens na infância. Ijuí, UNIJUI, 2012

RODRIGUES, Jaqueline Lira – Contação de histórias na Educação Infantil: Uma experiência prática docente. Campina Grande, UEPB, 2011.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul (organizadores). A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Série Educação em Ação).

SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMNETO DA MOTRICIDADE DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

RAFAEL SILVA MATIAS

RESUMO

Discutir sobre motricidade envolve conceitos relacionados ao corpo humano, sendo reconhecido como parte integrante que desempenha diferentes funções. No caso da Educação Infantil é extremamente importante a utilização da ludicidade contribuindo para desenvolver a motricidade junto as crianças ao longo do processo da Educação Infantil baseado nas habilidades de Educação Física. Quando as brincadeiras e jogos são utilizados no processo de ensino e aprendizagem é possível observar que a criança começa a se desenvolver melhor, compreendendo diferentes aspectos cognitivos e sociais. Desta forma, o presente artigo traz reflexões a respeito do tema a partir de pesquisa qualitativa, trazendo a concepção da motricidade como ferramenta pedagógica a serem utilizadas para o desenvolvimento infantil, discutindo as consequências, implicações e resultados nesta fase tão importante. Os resultados demostraram que desenvolver a motricidade com base na ludicidade sendo fundamental para desenvolver determinadas competências e habilidades desde a infância. Conclui-se, portanto, que a motricidade é essencial para o desenvolvimento da criança como um todo, pois, envolve o desenvolvimento infantil que os educandos levarão para a vida toda.

Palavras-chave: Motricidade; Pedagogia do Movimento; Educação Física.

1. INTRODUÇÃO

Discutir sobre motricidade envolve conceitos relacionados ao corpo humano, já que este é reconhecido como parte integrante de diferentes composições e funções. A materialização da realidade envolvendo a dimensão corpórea, em que o mundo exterior é concebido a partir do corpo e é por ele que se reage às interações e se produz respostas.

A Educação Infantil é uma etapa escolar evolutiva e contínua, devendo ser pautada principalmente na criança, uma vez que se trata de uma fase relevante ao desenvolvimento humano. A criança deve ser compreendida como um ser social e histórico, em que a aprendizagem ocorre pelas interações entre a criança e o mundo ao seu redor.

Assim, como justificativa tem-se que é possível observar diferentes metodologias que compreendem a ludicidade, além de atividades que envolvem o conhecimento do seu corpo e o do outro, o que recai sobre a psicomotricidade.

A ludicidade e a motricidade, neste caso, permitem a construção de um trabalho pedagógico mais voltado para o que realmente se espera para o desenvolvimento infantil. A ludicidade, por exemplo, envolve o desenvolvimento do aspecto psicomotor, que ocorre pelo simples ato de brincar. Quanto a motricidade, são utilizadas técnicas que facilitam expressar-se corporalmente, contribuindo assim para que a criança adquira a noção de espacialidade.

Porém, como problemática tem-se que nem sempre os docentes compreendem a psicomotricidade como sendo uma ferramenta que contribui com a aprendizagem.

Como hipótese é possível imaginar que isso ocorre devido a necessidade da Educação Infantil com a intenção de colocar em prática uma pedagogia voltada para o fazer o pedagógico em torno das linguagens, em especial a motricidade, as quais a criança utiliza para expressar e se comunicar com o mundo que as cerca.

Desta forma, como objetivo geral, este artigo traz uma discussão sobre a importância da aplicação da Educação Física desde a Educação Infantil; e como objetivos específicos a aplicação da Pedagogia do Movimento e da expressão corporal que contribui para desenvolver vários aspectos, sejam eles cognitivos, sensório-motores, etc.

DESENVOLVIMENTO

2.1. Sobre as linguagens e a expressão corporal

Sabe-se que o corpo humano desenvolve diferentes funções. As condições ambientais em consonância com o Sistema Nervoso, resultam na materialização da realidade que acontece através das diferentes dimensões físicas. O ambiente externo é concebido a partir do corpo que interage, responde e dá respostas.

O corpo enquanto linguagem contribui para: “poder assumir a condição carnal de um organismo cujas estruturas, funções e poderes nos dão acesso ao mundo, nos abrem à presença corporal do outro” (VILLAÇA e GÓES, 1998, p. 23).

Dentre as inúmeras linguagens, os gestos, a expressão corporal assim como os movimentos são executados rapidamente graças as sinapses que ocorrem entre os neurônios, facilitando a comunicação e expressão do que se deseja transmitir:

A expressão corporal enquanto linguagem traz o conceito da importância da ex-

pressão humana sem haver necessidade de envolver elementos não pertinentes a essa questão, o que não significa que em alguns momentos desse processo não possa se servir desses instrumentos (STOKOE e HARF, 1987, p.15).

Trazendo essa questão:

Manifestar-se através de diferentes linguagens, o que significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todos eles expressões das crianças, que não podem ficar limitadas a um segundo plano (SAYÃO, 1996, p. 61).

Esta etapa escolar deve considerar as práticas norteadoras que envolvem o desenvolvimento da motricidade junto às crianças. O ensino e a aprendizagem são processos de contínua evolução que deve nortear a infância, uma vez que essa fase é de extrema importância para o desenvolvimento humano.

Observar a criança historicamente como ser social que aprende a partir das interações é de suma importância para o desenvolvimento e o planejamento de ensino. Desta forma, existem diversas orientações didáticas que utilizam a ludicidade, o conhecimento do próprio corpo, dentre outras questões.

As atividades que envolvem o desenvolvimento motor estão sempre presentes na vida das crianças, em especial nesta etapa escola, uma vez que:

O movimento, o brinquedo, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas lacunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar as músicas coreografadas no início dos trabalhos, o momento do parque livre ou dirigido, os caminhos com jogos ou materiais lúdicos (MATTOS e NEIRA, 2003, p.176).

As diferentes culturas apresentam grande influência quanto ao desenvolvimento motor, o que pode ocorrer a partir dos diferentes gestos e expressões, assim como os movimentos que são desenvolvidos ao se utilizar dados objetos do cotidiano escolar, por exemplo.

Os esportes, as brincadeiras, assim como as danças podem ser aplicadas na Educação Infantil revelando a cultura física e desenvolvendo as crianças a partir do uso de jogos motores que tratam da coordenação do equilíbrio e do movimento corporal.

Os jogos que envolvem a coordenação motora pode conter regras que proporcionem a chance de se desenvolver a partir das interações sociais, uma vez que ao brincar, as crianças podem competir entre si, mas, também cooperar, compreendendo a importância das regras.

Ou seja: “as atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos” (ALMADA, 1999, p.10).

Ou seja, trabalhar com atividades motoras compreende um leque de possibilidades que irão facilitar a aprendizagem infantil em diferentes níveis, cabendo ao docente utilizar de várias maneiras:

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA, 2011, p.144).

Ayoub (2001), compreende o currículo, apresentando como origem a criança, respeitando as suas especificidades e características, demonstrando a necessidade de se repensar no currículo para incluir diferentes expressões e formas de linguagem.

Refletindo sobre as diferentes vivências, pode-se destacar a disciplina de Educação Física, que dentre tantas questões trabalha a cultura física, enquanto produção social e histórica do ser humano.

Mediante as diferentes atividades lúdicas trabalhadas nesta etapa escolar, a criança se expressa com o corpo:

Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, sendo fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita (BARRETO, 2005, p. 27).

O profissional de Educação Física, pode por exemplo, utilizar a música para desenvolver determinadas habilidades linguísticas, motoras e inclusive afetivas, podendo a partir desse eixo temático trabalhar as diversas expressões corporais, dentre outras habilidades.

Desenvolver a autonomia dos movimentos corporais constroem a identidade ao longo da infância. Essa situação envolve as

relações com as demais pessoas, com base na socialização. As crianças aproximam-se e apropriam-se dos elementos culturais que resultam em atitudes, práticas, conhecimentos, regras e valores (GARANHANI e MORO, 2000).

É necessário dar oportunidade para que as crianças se expressem a partir dos movimentos corporais. O trabalho envolve a sistematização para a ampliação dos conhecimentos, considerando as necessidades e características que a disciplina de Edcucação Fisica apresenta, a fim de explorar e compreender os diferentes signos culturais que envolvem a aprendizagem.

Garanhani e Moro (2000) discute que as práticas pedagógicas precisam ser orientadas com base nos eixos: relacionados aos movimentos corporais compreendendo o desenvolvimento físico e sensório-motor; em segundo lugar, o entendimento dos movimentos corporais enquanto linguagem voltada para as interações ambientais a partir da socialização; e por fim, a ampliação dos movimentos corporais historicamente criados.

Nesse sentido, a etapa escolar da Educação Infantil, compreende uma prática que envolva linguagens diferentes, onde a criança tem a oportunidade de se expressar e se comunicar com as outras pessoas.

Na Educação Física, é possível fazer com que ela aprenda a se expressar desde cedo:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação (STEUCK, 2008, p. 13-14).

Sobre a Pedagogia do Movimento, entende-se que o não desenvolvimento efetivo das expressões corporais pode ocasionar relações inpróprias na fase adulta, o que inclui a relação com o próprio corpo.

A expressão corporal assim como o movimento, são ferramentas importantes para se relacionar com o mundo, captando diferentes significados que se encontram no ambiente social/cultural, descobrindo-se enquanto indivíduo e construindo a sua identidade (BERGE, 1988).

As diferentes linguagens enquanto eixo articulador influencia no trabalho pedagógico ao longo da Educação Infantil. Com base na linguagem, as crianças vão construindo seu conhecimento e interagem com o mundo. Com base na linguagem corporal, estrutura-se as diversas linguagens sociais e formas de expressão.

Garanhani e Moro (2000), compreende o corpo em movimento com base em uma matriz básica em que ocorrerá o ensino e a aprendizagem. A criança consegue transformar o que experimenta no formato físico em símbolo, construindo o pensamento. Assim, a linguagem corporal enquanto práxis pedagógica nesta etapa escolar implicando na importância do movimento para as diferentes descobertas e consequentemente, construção do conhecimento.

Documentos anteriores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), trouxe a expressão corporal enquanto linguagem a ser trabalhada nesta etapa escolar, permitindo a tomada de consciência sobre si e expressando-se com o mundo a sua volta. Diferentes possibilidades de se expressar corporalmente, também contribuem para conhecer as diferenças, limites, possibilidades e formas de expressão.

A abundância de possibilidades que envolvem a expressão corporal revela o conhecimento a ser experimentado, compreendido e desfrutado já que os movimentos corporais podem ser entendidos como a essência das crianças. Assim, os docentes devem repensar na cultura infantil, fazendo com que as mesmas se tornem protagonistas em suas ações.

2.2 Documentação voltada para a Educação Física

Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996 trouxe em seu Artigo 2º que:

A educação é um dever familiar e do Estado, inspirado nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana plena Desenvolvimento do aluno, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, s/p.).

É importante destacar a contribuição das famílias e do Estado para o desenvolvimento infantil havendo a necessidade da criança ir para a escola ao longo da Educação Básica. Segundo a LDBEN, em seu Artigo 22, nesta etapa deve desenvolver o educando entre outras questões para exercer a cidadania oferecendo-lhe oportunidade para avançar nos trabalhos e estudos (BRASIL, 1996).

A Educação Física enquanto disciplina pode contribuir para que o educando esteja apto a conviver e interagir em sociedade, compreendendo seus direitos e deveres, por isso, é importante desenvolver as habilidades da disciplina desde a Educação Infantil:

[...] refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica, etc (KOLYNIAK FILHO, 2002, p. 31).

O componente curricular acabou se tornando alvo de discussão entre diferentes autores sobre a real significação dentro do ambiente escolar. Assim, esta área pode contribuir de forma real para desenvolver os educandos de um modo geral.

Le Boulch (2008), compreende que a Educação Física é importantíssima desde a Educação Infantil uma vez que compreende o desenvolvimento do educando em relação as capacidades e aquisição de habilidades e competências.

Infelizmente, muitas vezes o que se vê é um papel secundário no cenário educacional. Porém, é preciso ressaltar que as pesquisas científicas indicam que não é possível educar de forma plena, se desconsiderar o aspecto sensório-motor.

. Assim, as práticas educacionais muitas vezes são direcionadas para desenvolver atividades intelectuais que se destinam ao aprendizado de letras e números, mesmo que para as crianças. A ludicidade muiras vezes aparece durante as discussões, mas, quanto a prática, encontram-se limitadas ao tempo de pausa (KISHIMOTO, 2001).

O RCNEI discute que: "[...] a exigência permanente de contenção motora pode se basear na ideia de que o movimento prejudica a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras prejudicam o aprendizado" (BRASIL, 1998, s/p.).

Ainda, é importante dizer que o movimento ainda predomina nas relações e comunicações. A primeira oportunidade que o bebê utiliza para ser compreendido, descobrindo sua relação com os objetos, as pessoas e as diferentes realidades.

A importância dos movimentos realizados pelas crianças envolve a interação das reflexões, intenções e planos de ação a serem elaborados. Ou seja, não existe um jeito eficaz de comunicação que não envolva o movimento.

Segundo a LDBEN, Artigo 29, a Educação Infantil, envolve o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, cognitivos e psicológicos, complementados pelas ações da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Torna-se evidente a importância da Educação Física ainda nesta etapa escolar, para desenvolver as crianças de forma plena (corpo e mente), lembrando das palavras de Paulo Freire (1997), em que não é possível matricular somente corpos no ambiente escolar, é preciso mais que isso, a alma.

Por esse motivo, como os docentes podem escolher as melhores atividades a serem propostas para os educandos de acordo com o currículo e a Pedagogia do Movimento? Como escolher atividades que beneficiem a todos da Educação Infantil?

Coll et al. (2000), discute as habilidades a serem desenvolvidas com base nos conhecimentos culturais, linguagens, crenças, valores, atitudes, interesses, entre outros, o que se considera fundamental para desenvolver a socialização adequada a fim de alcançar o que se pretende ensinar.

Por esse motivo, no caso da Educação Física tem-se o compromisso de se trabalhar com competências e habilidades significativas. O desenvolvimento infantil é resultante de fatores desenvolvidos em conjunto, em especial neste caso o sensório-motor, preparando as crianças para o futuro (PÉREZ GALLARDO, 1997).

O papel da escola é fundamental para as crianças, sendo de responsabilidade dos profissionais desempenhar funções sociais importantes ao longo desse processo. Para a criança que frequenta a Educação Infantil, a escola é um ambiente novo em que a ocorre o contato com pessoas diferentes do seu meio.

Ou seja: "os profissionais que ali se encontram precisam entender que o afastamento dos pais, talvez provoque um choque nessas crianças, podendo levar a um comportamento descontrolado, com crises de choro, berros e outros" (BARBOSA, 2006, p. 14).

Para que a disciplina de Educação Física contribua de forma significativa para desenvolver as crianças da Educação Infantil, é preciso considerar a criança como ser integral, começando a aguçar logo cedo as experiências e estimulando da maneira mais saudável possível.

Assim, as contribuições da Educação Física no ambiente escolar compreendem:

É necessário que contribua com a pluralidade cultural, permitindo que os alunos desfrutem das diversidades de seu país e mundo; solucionem problemas de ordem corporal, em diferentes contextos; conheçam a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal, conquistem seu direito de cidadania ao reivindicarem espaços e projetos adequados para atividades corporais de lazer; bem como, reconheçam as condições apropriadas de trabalho, que não prejudiquem sua saúde (TOLEDO, 1999, p. 59).

É importante a participação do docente de Educação Física para desenvolver habilidades junto aos pequenos da Educação Infantil. O desempenho efetivo é essencial desde o início até a última etapa da Educação Básica.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a pesquisa realizada no presente artigo, a Educação Física deve estar presente desde a Educação Infantil, uma vez que as habilidades cognitivas e sensório-mo-

toras são importantes para o desenvolvimento da criança.

Embora a disciplina esteja presente na LDBEN e se siba da sua importância, muitas vezes sua aplicação nem sempre acontece de forma satisfatória. Isso reflete a desvalorização que vem ocorrendo a tempos com relação a disciplina em âmbito educacional, além do desconhecimento sobre as suas reais contribuições para a formação dos indivíduos.

Desenvolver os movimentos básicos inicialmente é importante para aplicar a Pedagogia do Movimento. Os movimentos devem ser vivenciados e explorados com base na apropriação motora vivenciando o lúdico, os jogos simbólicos, tão importantes nesta etapa.

É preciso na Educação Infantil incluir atividades de Educação Física para ofertar às crianças um repertório motor enriquecedor, em especial, atualmente onde as crianças muitas vezes sofrem com a falta de tempo e espaço para brincar, em especial, fora da escola.

Ao longo do Educação Básica é preciso se preocupar com movimentos mais específicos. A Educação Física pode ser idealizada na escola para que a criança aprenda a desenvolver aspectos cognitivos, afetivos e motores tanto individualmente ou em grupo.

Porém, as atividades precisam ser planejadas e executadas com objetivos claros, conteúdos, procedimentos e avaliação adequadas para que o desenvolvimento seja perceptível ao longo do processo, especialmente em se tratando do uso da ludicidade.

Ou seja, não se trata apenas de trabalhar brincadeiras de forma aleatória; mas, de selecionar conteúdos de forma a aplicá-lo a partir de métodos adequados. A parceria do profissional de Educação Física com os docentes responsáveis pelo Ensino Fundamental I é fundamental, havendo a necessidade maior contato com as crianças, apoiando este processo.

Todos os educadores devem ser parceiros ao longo desta jornada, buscando sempre o desenvolvimento dos pequenos. É preciso discutir a importância desta questão a partir do trabalho coletivo, formado pela diversidade de ações e saberes voltados para a contribuição de todos os atores sociais no processo, contribuindo para a construção cognitiva e sensório-motora desde a Educação Infantil, formando cidadãos mais humanos saudáveis e felizes.

Assim, a Pedagogia que envolve os movimentos, abarcam diferentes perspectivas, observando que dentre os desafios da Educação Infantil, tem-se a estruturação de uma prática que considere os cuidados necessários ao desenvolvimento de saberes ao longo da infância.

Em especial, no caso desta etapa escolar, a criança adquire e desenvolve diferentes movimentos corporais com as próprias interações entre as crianças e adultos, incluindo entre outras questões, a autonomia das crianças, dando-lhes oportunidade para vivenciar e apreender os movimentos corporais a partir de diferentes culturas.

REFERÊNCIAS

ALMADA, D. Arte: esta brincadeira é coisa séria. Revista Criança do Professor de Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, n.32, 1999.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BARBOSA, E. A Educação Física na Educação Infantil: Um Estudo no Município de Sumaré S.P. Monografia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP, Campinas, 2006.

BARRETO, D. Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola. 2ºed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

BERGE, Y. Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento. 4ª ed. São

Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Volume 3, Brasília: MEC/SEC, 1998.

COLL, C. et al. Os Conteúdos na Reforma. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARANHANI, M.C.; MORO, V.L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. Educar em

Revista, Curitiba, n. 16, p.109-119, 2000.

KISHIMOTO, T.M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOLYNIAK FILHO, C. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. In: . São aulo, Vol. 18, n.17, 2010. p. 53-66. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a05.pdf . Acesso em: 24 mai. 2023.

LE BOULCH, J. O corpo na escola no século XXI: Práticas corporais. São Paulo: Phorte, 2008.

MATTOS, M.G. de; NEIRA, M.G. O papel do movimento na Educação Infantil. IN NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (Org.) Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.

PÉREZ GALLARDO, J.S. Discussões Preliminares sobre os Objetivos de Formação Humana e de Capacitação para a Educação Física Escolar, do Berçário até a 4ª série do Ensino Fundamental. (Tese de Livre Docência) Campinas, Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2002.

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

SAYÃO, D.T. Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

STEUCK, C.D. Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008.

STOKOE, P.; HARF, R. Expressão corporal na pré-escola (tradução de Beatriz A. Cannabrava). São Paulo: Summus, 1987.

TOLEDO, E. Proposta de conteúdos para a ginástica escolar: um paralelo com a teoria de Coll. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1999.

VILLAÇA, N.; GÓES, F. Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE DESCOBERTA, EXPLORAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

RENATA CUPERTINO DOS SANTOS DE MORAES

RESUMO

Este artigo aborda a importância da Educação Infantil como um ambiente propício para a descoberta, exploração e aprendizagem significativa na primeira infância. Reconhecendo que esse período é crucial para o desenvolvimento das crianças, o artigo destaca a necessidade de oferecer experiências enriquecedoras que estimulem o interesse, a curiosidade e o desenvolvimento integral dos pequenos. Por meio de revisão bibliográfica e análise de estudos e pesquisas na área da Educação Infantil, o artigo explora os benefícios da criação de um ambiente de aprendizagem que permita às crianças explorar de forma ativa, experimentar, investigar e construir seu conhecimento de maneira significativa. Essas experiências possibilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras, bem como a formação de uma base sólida para aprendizagens futuras. Por fim, o artigo destaca a importância de uma abordagem pedagógica centrada na criança, que valorize suas singularidades, respeite seu ritmo de aprendizagem e promova sua autonomia e protagonismo. Ao proporcionar um espaço de descoberta, exploração e aprendizagem significativa na Educação Infantil, contribuiremos para o pleno desenvolvimento das crianças, preparando-as para os desafios futuros e fortalecendo sua motivação e amor pelo aprendizado.

Palavras-chave: Educação Infantil; aprendizagens; experiências.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida. É nessa fase inicial, que compreende a faixa etária de 0 a 3 anos, que se estabelecem as bases para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor, bem como para a construção da identidade e aquisição de habilidades essenciais.

A importância desta etapa educacional para crianças de 0 a 3 anos tem sido amplamente reconhecida por especialistas em educação e pesquisadores. A educação infantil passa a ser compreendida para além de cuidados básicos, como alimentação e higiene, visando proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante, que promova o desenvolvimento integral da criança.

Neste artigo, exploraremos os diversos aspectos que destacam a relevância da Educação Infantil nessa faixa etária. Analisaremos os benefícios cognitivos, socioemocionais e motores proporcionados por uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Além disso, discutiremos a importância da Educação Infantil na promoção da igualdade de oportunidades, na construção da identidade e na preparação para a vida escolar.

Abordaremos também a influência da Educação Infantil no desenvolvimento social e emocional das crianças pequenas, bem como a sua relevância na promoção da linguagem, comunicação e expressão artística. Além disso, discutiremos o papel da Educação Infantil no estímulo à criatividade, imaginação e autonomia das crianças.

Por fim, examinaremos a importância da parceria entre família e escola nesse processo educativo, reconhecendo o papel complementar que ambos desempenham na promoção do desenvolvimento integral da criança.

Ao compreender e valorizar a importância da Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos, contribuiremos para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva, que reconhece a infância como uma fase crucial no desenvolvimento humano.

DESENVOLVIMENTO

Para dá início a este artigo, trazemos um questionamento qual a importância da escola da infância a Educação Infantil na vida das crianças pequenas, sendo elas bebês e crianças de 0 a 5 anos. A escola da infância desempenha um papel crucial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É nessa fase que as crianças começam a construir as bases para sua futura educação e desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Segundo a LDB (lei de Diretrizes e Bases) no artigo 29 nos explica que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

A lei de Diretrizes e Bases traz um novo conceito sobre a educação infantil no Brasil que antes era tida como um lugar somente para cuidado. Sendo assim mais específico, a escola de educação infantil é um lugar que detém da necessidade de estabelecer um planejamento integrado com as outras modalidades de ensino como o ensino fundamental para se manter a importância da singularidade de cada criança e bebê assumindo a responsabilidade do Estado em garantir o atendimento e formação adequa-

dos para os profissionais que atuam na área.

É de extrema importância salientar que a Educação Infantil, conforme determinam as diretrizes, tem a incumbência pedagógica, de ofertar atividades concretas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse cenário, se faz importante que o docente que atua na Educação Infantil esteja qualificado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a formação das crianças de 0 a 5 anos.

Segundo a LDB (1996), no art.29, nos esclarece que:

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade. No art. 30 a Educação, Infantil será oferecida em escolas para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. No art. 31. Na Educação Infantil a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental.

A escola da infância visa apresentar um espaço que de importância a apresentar aos pequenos um espaço físico seguro e acolhedor onde sua a organização do tempo e da rotina desperte nos bebês e crianças uma relação de segurança entre os bebês, as professoras e os pais.

O período em que o bebê e a criança passam na Educação Infantil se torna imprescindível pois se torna de extrema importância para o desenvolvimento e crescimento das crianças nos primeiros anos de vida. Durante essa fase, as crianças têm um rápido desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social, e é nessa etapa que muitas habilidades e competências fundamentais são adquiridas.

A escola de educação infantil visa proporcionar aos pequenos além de brincadeiras e atividades que proporcionem um desenvolvimento pleno, também lhes é proporcionado um ambiente seguro e estimulante, no qual elas podem explorar, brincar e interagir com outras crianças e adultos. Estes momentos de interação são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e de comunicação, que serão essenciais para a conquista de novas habilidades no futuro da criança. Além disso os momentos da criança na educação infantil contribuem para o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico, da criatividade, da coordenação motora, da percepção visual e tátil, entre outras habilidades cognitivas e físicas.

Outro aspecto importante que a educação infantil permite as crianças pequenas é auxiliar e preparar para o ingresso no ensino fundamental, facilitando assim a transição e promovendo uma maior adaptação à escola e ao ambiente escolar.

Assim estar inserido na educação infantil se torna fundamental para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para que ela possa explorar, descobrir, aprender e se desenvolver de forma plena e saudável.

Neste artigo focarei sobre a relação dos bebês com a escola de educação infantil.

O que os bebês fazem num berçário em um espaço de educação infantil? Esta pergunta é o que permeia a cabeça de muitas pessoas que rodeiam os espaços das escolas da infância. Para a resposta de tal questionamento, é preciso compreendermos a importância que as escolas de educação infantil têm, que é a função de proporcionar vida, através de vários conjuntos combinados e constituídos pelo ato das diversas pessoas que fazem as escolas da infância existirem, e assim transformar o desenvolvimento dos bebês num contínuo exercício de construção.

O desenvolvimento da criança durante o primeiro ano de vida é marcado por grandes transformações, sendo elas: físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Este período é marcado por grandes conquistas como ganhar o controle do seu corpo os primeiros meses de vida, a criança começa a desenvolver o controle da cabeça e do pescoço, também começa a rolar, sentar-se, engatinhar e, eventualmente, a andar o que se torna essencial para seu desenvolvimento físico e cognitivo. É também neste período que o bebê começa a explorar o mundo através dos sentidos, incluindo a visão, audição, olfato, paladar e tato. Além de começar a compreender o mundo a sua volta e assim passa a adquirir compreensão de objetos, pessoas e eventos ao seu redor e começa a formar conceitos básicos, como a noção de causa e efeito. Com relação a comunicação a criança começa a se comunicar através de gestos, balbucios e sorrisos, e eventualmente aprimora a sua forma de comunicação.

Assim os momentos vividos no berçário se tornam importante para o desenvolvimento do bebê por ser um ambiente, onde bebê tem suas necessidades básicas atendidas, como alimentação, higiene e conforto, e é estimulado em seu desenvolvimento emocional, social, cognitivo e motor. Os profissionais que trabalham no berçário, mais especificamente os professores, são responsáveis por criar um ambiente acolhedor e seguro, que tenha a intenção de proporcionar aos pequenos experiências necessárias para seu crescimento e desenvolvimento saudáveis.

As ações realizadas pelos professores no berçário são limitadas ao olhar do senso comum ao cuidar, no entanto, o cuidar e o educar no berçário são duas atividades interligadas e importantes para o desenvolvimen-

to das crianças nessa fase da vida.

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz esclarecimentos sobre ações do cuidado com os bebês e crianças nas escolas de Educação Infantil.

Quanto menor for à criança, mais serão necessárias as atitudes e procedimentos de cuidado do adulto, para o processo educativo; O momento da alimentação, da troca de fralda, banho e descanso (sono) promovem vínculos afetivos entre o bebê e o profissional, que não apenas cuida, mas também faz a mediação com o mundo que o cerca; As crianças maiores de três anos já são mais independentes em relação ao uso do banheiro, mas ainda necessitam de orientações a respeito das atitudes de higiene consigo e com o ambiente. Nesse sentido, cabe ao professor orientá-las quanto ao uso correto; as crianças de 4 a 5 anos são independentes com relação às refeições, portanto deve-se oferecer a elas a oportunidade de servirem-se sozinhas e de utilizarem talheres como garfos e facas; RCNEI (1998 p. 25).

O cuidar e o educar no berçário envolve a atenção às necessidades básicas dos bebês, como alimentação, higiene, troca de fraldas, sono e segurança. Os professores devem ser capacitados para identificar os sinais de desconforto ou dor dos bebês, oferecer o ambiente adequado para as atividades e criar vínculos afetivos com as crianças. As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2009, p.10) ao afirmar que:

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo dissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.

É preciso que as ações dos educadores no berçário promovam o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional dos bebês. Isso envolve o uso de brinquedos e materiais pedagógicos adequados para a faixa etária, e envolvam atividades lúdicas que estimulem os sentidos, a exploração do ambiente, a socialização com outras crianças e adultos e a construção da identidade e autonomia dos bebês.

O a criança de 0 a 2 anos que tem a oportunidade de frequentar ema escola de educação infantil, ganha a oportunidade de interagir com outras crianças de diferentes origens e idades, o que auxilia no desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como compartilhar, cooperar, fazer amizades e comunicar-se.

Pensando no desenvolvimento do bebê de 0 a 2 anos temos O período sensório-motor é uma das fases do desenvolvimento cognitivo humano, proposto por Jean Piaget. Esta fase é a primeira de quatro fases do desenvolvimento cognitivo e ocorre desde o nascimento até cerca dos 2 anos de idade.

O estágio sensório-motor é caracterizado pela ação e pela ausência de pensamento simbólico. A criança aprende sobre o mundo através de suas próprias ações" (Piaget, 1952). Para Piaget o conhecimento é os resultados das trocas entre o organismo e o meio em que vive. Essas trocas se tornam os responsáveis pela construção do sujeito criar a sua própria capacidade de conhecer.

Segundo Guari 2022)

Nesses primeiros anos de vida, as crianças começam a explorar e conhecer o ambiente através dos seus sentidos. Nesse sentido, Piaget destaca a assimilação e a acomodação como os principais processos de aprendizagem. No entanto, para entender esses conceitos, precisamos saber que o cérebro da criança funciona com base em esquemas mentais que são modificados de acordo com a experiência.

Durante o período sensório-motor, a criança aprende e desenvolve habilidades motoras básicas e coordenação sensorial. Ela começa a aprender como usar seus sentidos e habilidades motoras para explorar e interagir com o mundo ao seu redor. A criança também começa a aprender sobre causalidade, ou seja, como suas ações podem afetar o ambiente ao seu redor.

É importante compreender que nesse período a interação se torna imprescindível para que bebês e crianças construam aprendizagens significativas no ambiente escolar. Na primeira infância a criança inicia a descoberta do mundo a sua volta e aprende a reconhecer sentimentos e pessoas. As interações passam a assumir um papel muito especial nessa fase da vida. Assim, podemos destacar a importância também na constituição do próprio indivíduo e do seu modo de agir. Desta forma as Escolas de Educação Infantil passam a assumir um papel de responsabilidade social, para o desenvolvimento integral da criança.

Aproveitando o ensejo das contribuições das interações no desenvolvimento dos bebês abordarei contribuições da experiência da pediatra Emmi Pikler, tendo em vista o direcionamento de seu trabalho e investigação voltado à atenção educativa e cuidados com crianças de 0 a 3 anos. “suas concepções pedagógicas, sua organização e seu funcionamento são citados cada vez mais e frequentemente na literatura como o ‘mode-

lo Lóczy'." (FALK, 2010, p. 15).

Emmi Pikler compartilhou uma nova forma de apreciar o desenvolvimento dos bebês, estipulando assim princípios que devem ser observados para promover aprendizados na vida dos pequenos, são eles: valorizar a atividade autônoma das crianças; valorizar as relações pessoais estáveis; a construção de uma imagem positiva da criança para desenvolverse; e a manutenção da saúde física e mental da criança com ênfase no brincar e no cuidar. Tal como, não intervir diretamente nas brincadeiras e nos movimentos dos pequenos, permite a estes de se colocarem em situações favoráveis para que eles iniciem suas atividades, criando seus próprios desafios. O respeito aos horários de dormir e acordar; o oferecimento de uma alimentação equilibrada que respeite a vontade da criança e a oportunidade de usufruir o máximo de horas ao ar livre, são condições necessárias ao desenvolvimento autônomo dos bebês

Segundo PIKLER (1940):

Enquanto aprende a contorcer o abdômen, rolar, rastejar, ficar de pé e andar, o bebê não apenas está aprendendo aqueles movimentos como também seu modo de aprendizado. Ele aprende a fazer algo por si próprio, aprende a ser interessado, a tentar, a experimentar. Ele aprende a superar as dificuldades. Ele passa a conhecer a alegria e a satisfação derivadas desse sucesso, o resultado de sua paciência e persistência.

A partir das concepções acima entendemos que é preciso que nós educadores da infância fornecemos um ambiente desafiador que permita ao professor observar atentamente a necessidade do bebê de movimentar-se, explorar, e de interagir com o espaço e os objetos da forma mais independente, como acontece na Escola Infantil.

A abordagem Pikler enfatiza que o processo de socialização é gradual e deve ser conduzido de maneira respeitosa e não intrusiva. A criança deve ser permitida a desenvolver suas habilidades sociais em seu próprio ritmo e com base em suas próprias capacidades e interesses. Nós adultos devemos agir como facilitadores, proporcionando um ambiente seguro e encorajador para a criança explorar e interagir com outras pessoas.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, exploramos diversas perspectivas e práticas pedagógicas que evidenciam que a criação de um ambiente propício para a descoberta e exploração é essencial na Educação Infantil. Ao ser ofertado materiais e recursos adequados, estimula-se a curiosidade, a criatividade e a resolução de problemas das crianças. O educador, como mediador, desempenha um papel fundamental, incentivando as crianças a fazerem perguntas, investigarem e expressarem suas ideias.

A aprendizagem significativa foi ressaltada como um objetivo central na Educação Infantil. Ao contextualizar as experiências de aprendizagem com o cotidiano e as vivências das crianças, os conhecimentos adquiridos tornam-se relevantes e aplicáveis em diferentes situações. Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser um mero acúmulo de informações e se torna um processo significativo e duradouro.

Destacou-se também a importância do ambiente físico na promoção da descoberta, exploração e aprendizagem. Espaços bem-organizados e projetados de maneira adequada estimulam a autonomia, a interação social e o desenvolvimento de habilidades motoras. Ambientes acolhedores e seguros proporcionam às crianças a confiança necessária para se envolverem ativamente nas atividades propostas.

Ao considerar as perspectivas e práticas pedagógicas discutidas neste artigo, é possível afirmar que a Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Por meio de estratégias pedagógicas que valorizam a singularidade de cada criança, respeitam seu ritmo de aprendizagem e estimulam a participação ativa, é possível criar um ambiente propício para a descoberta, a exploração e a aprendizagem significativa.

Por fim, é importante destacar que a Educação Infantil não se limita apenas a essa fase da vida, mas sim semeia as bases para a formação de indivíduos críticos, criativos e autônomos ao longo de toda a jornada educacional. Portanto, é fundamental que educadores, gestores, famílias e sociedade como um todo reconheçam a importância desse período e trabalhem juntos para promover uma Educação Infantil de qualidade, que proporcione às crianças uma base sólida para um futuro promissor.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.

9394/1996.

FALK, Judit. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.

Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

Guari, Marli. O estágio sensório-motor do desenvolvimento segundo Piaget. Disponível em : https://amenteemaravilhosa.com.br/estagio-sensoriomotor-do-desenvol-

vimento/- Acesso em 07/05/2023.

PIKLER, E. What Can Your Baby Do Already? Hungary. English translation, Sensory Awareness Foundations - Winter 1994 Bulletin. 1940.

GESTÃO EM SALA DE AULA

ROGERIO SAURER DALBONI

RESUMO

A gestão democrática na escola e na sala de aula é uma abordagem que busca envolver os professores na tomada de decisões e na organização do trabalho escolar. O papel do professor é fundamental nesse processo, pois ele atua como mediador da interação entre os alunos, promovendo o desenvolvimento de cidadãos democráticos. Isso requer uma redefinição do papel do educador, estimulando o envolvimento dos discentes no processo de ensino-aprendizagem e conscientizando-os sobre a importância do aprendizado. O professor busca não apenas o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas também o desenvolvimento moral, promovendo a análise dos valores necessários para a convivência social.

Palavras-chave: Gestão; Professor e Aluno.

ABSTRACT

Democratic management at school and in the classroom is an approach that seeks to involve teachers in decision-making and in the organization of school work. The teacher's role is fundamental in this process, as he acts as a mediator of interaction between students, promoting the development of democratic citizens. This requires a redefinition of the educator's role, encouraging students' involvement in the teaching-learning process and making them aware of the importance of learning. The teacher seeks not only the intellectual development of the students, but also the moral development, promoting the analysis of the values necessary for social coexistence.

Keywords: Management; Teacher and student.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual está passando por grandes transformações econômicas, políticas e sociais, que estão afetando a relação entre os valores humanos, comportamento e ética, trazendo assim novos desafios para a educação. Consequentemente, ao longo da última década, as instituições têm sido incentivadas a adotar novas abordagens administrativas e organizacionais, com base na descentralização, autonomia e participação.

Essa mudança sinaliza o surgimento de uma nova cultura escolar, na qual os professores são encorajados a participar não apenas das atividades em sala de aula, mas também da organização e gestão do trabalho escolar. Do ponto de vista legal, a gestão democrática é respaldada tanto pela Constituição Federal (CF 05/10/1988), quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9394 de 20/12/1996) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei n° 10.127 de 09/01/2001).

A gestão democrática da escola é prevista no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece as seguintes diretrizes:

Os Sistemas de Ensino definirão as formas de 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 Político Pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996)

Diversas pesquisas têm ressaltado a centralidade da gestão e do gestor escolar nas determinações legais, destacando sua responsabilidade não apenas pelo desenvolvimento do sistema escolar, mas também pela promoção dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educacionais e qualidade de ensino (FONSECA, OLIVEIRA e TOSHI, 2004, p. 54).

Reconhecemos a importância das reflexões desses autores, entre outros, e não desejamos contribuir para estudos que atribuem exclusivamente ao gestor ou ao educador o protagonismo do sucesso ou fracasso educacional, sem considerar as condições reais do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, reconhecemos que a gestão democrática pode assumir diferentes abordagens, algumas até mesmo antagônicas, que resultam em práticas diversas. Também entendemos que, no âmbito operacional, a gestão democrática não está isenta de contraposições. Essas considerações nos levam a refletir sobre a importância da gestão aberta na escola, especialmente no contexto da sala de aula.

Assim sendo, partindo do entendimento de que a escola tem como principal objetivo garantir que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos historicamente produzidos, este trabalho se propõe a discutir, sob uma perspectiva democrática, como envolver os alunos de maneira efetiva no processo de ensino-aprendizagem, assegurando ao mesmo tempo seu acesso ao conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

Um Breve Relato da Construção Histórica da Gestão

A gestão da sala de aula no Brasil, des-

de o período colonial, foi influenciada por recursos didáticos e metodologias que visavam o controle e a autoridade. Os colonizadores e os padres jesuítas desempenharam um papel importante nesse processo, ao chegarem ao país para catequizar os índios e alfabetizar os filhos dos colonos.

Apesar da resistência dos índios, os jesuítas conseguiram estabelecer seu domínio, disciplina, organização e controle por meio de um método que envolvia repetição, memorização e ênfase na concentração e no silêncio, caracterizando uma disciplina extremamente severa e rígida.

Pesquisas revelam que diversos problemas enfrentados atualmente na formação de professores têm suas origens históricas. É possível observar que o empoderamento e domínio de autores com objetivos capitalistas influenciaram o trabalho pedagógico, direcionando-o para preparar os estudantes a fortalecer os privilégios da classe dominante. Nesse contexto, parece que pouco interesse foi dado aos nativos da terra, uma vez que o foco principal era utilizar sua mão de obra para impulsionar a produção capitalista. "Historicamente, os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação". TARDIF (2008, p. 243).

Os docentes eram obrigados a seguir normas superiores na educação, resultando em uma abordagem de sala de aula distante entre educador e educando, com pouquíssima participação do último. A escola não demonstrava preocupação com o aluno, desrespeitando sua cultura, crenças e hábitos, impondo uma rotina estranha e causando danos em sua vida. A gestão da sala de aula ainda era primitiva, com um ensino centrado no método expositivo. Nesse modelo, o professor desempenha um papel central na transmissão de conhecimento, enquanto os alunos assumem uma postura passiva de receptores da informação. Esse enfoque pode limitar a colaboração ativa dos estudantes, a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento. A participação do discentes nas aulas era limitada, com ele absorvendo passivamente o conhecimento sem questionar. Seria necessária uma construção do conhecimento que despertasse o interesse do estudante, proporcionando um ambiente acolhedor, de confiança, diálogo e respeito, levando em conta sua individualidade e sem autoritarismo.

O docente se adequava às demandas da sociedade, priorizando o ensino voltado para o sucesso profissional e as normas do mercado de trabalho. Consequentemente, a legislação educacional foi se adaptando para formar os educandos de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. No sistema capitalista, a educação desempenhou um papel de disciplinar e controlar os trabalhadores. Nesse sentido, a sala de aula fica "refém das pressões internas que sofre do sistema" (ZAGURY, 2006, p. 301), a escola possui pouca autonomia, pois está subordinada à classe dominante. Nesse contexto, as escolas assumiram a responsabilidade de treinar e ensinar os trabalhadores visando aprimorar sua eficiência e aumentar a produtividade.

De acordo com Carvalho (2000, p. 16):

Ela tem em suas mãos a oportunidade de ensinar o que é mais importante para os alunos: adquirir habilidades e aptidões que serão úteis para a vida e para o mercado de trabalho. A escola precisa ensinar cooperação. E a melhor maneira de fazê-lo é através de modelos de trabalho em cooperação dentro da sala de aula.

A dinâmica da sala de aula, com a responsabilidade atribuída à classe dominante, resultou em um processo de desvalorização e mascaramento da situação, o que levou os professores a enfrentarem dificuldades decorrentes de uma gestão inadequada.

Essa situação resultou em um gerenciamento ineficiente do comportamento dos educadores, bem como na manifestação de comportamentos indisciplinados por parte dos estudantes em sala de aula, contribuindo para a cultura de indisciplina.

Atualmente, há discussões em curso sobre o papel do educador, o que tem provocado diversas reflexões, especialmente em relação às influências culturais legadas pelo período colonial e pela sociedade industrial. A prática de alguns professionais da educação ainda mantém raízes no passado, quando o aluno não tinha permissão para questionar, mas apenas cumprir deveres.

A gestão na sala de aula: abordagem democrática

A gestão da educação, que engloba tomada de decisões, organização, direção e participação, ocorre em todos os aspectos da escola. De acordo com Ferreira (2008, p. 08), essa gestão se desenvolve principalmente na sala de aula, onde o projeto político-pedagógico é concretizado, não apenas como implementação do planejado, mas também como uma fonte privilegiada de novos insights para futuras decisões. Segundo Libâneo (2004), a concepção democrático-participativa implica na busca de objetivos comuns pela direção, educadores e demais profissionais da educação, bem como na tomada coletiva de decisões que orienta cada um a assumir sua parte na execução do acordo com responsabilidade.

Dessa forma, a gestão em sala de aula, como uma extensão da gestão escolar, pressupõe um espaço onde, com a orientação do professor, comportamentos democráticos possam ser produzidos, manifestados e experimentados. Nesse espaço, os indivíduos são incentivados a agir de forma coletiva e comprometida com os interesses de todos.

Vale ressaltar as palavras de Paro (2007, p. 104): "Se estamos preocupados em formar cidadãos participativos por meio da escola, devemos estabelecer relações e atividades que deixem marcas nos indivíduos que por elas passam, sinalizando a convivência democrática".

A sala de aula é um espaço onde as histórias de vida dos indivíduos se entrelaçam, lidando com acontecimentos de diferentes tempos e espaços. A interação entre os grupos depende da mediação democrática do professor, que possibilita o crescimento de todos os envolvidos. Ao atuar com conhecimento, organização, planejamento e mediação de conflitos, o docente cria situações propícias para a internalização dos conhecimentos pelos alunos, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de cidadãos democráticos.

A gestão democrática requer uma redefinição do papel do educador, influenciando os aprendizes a se envolverem com o trabalho pedagógico. O professor deve explicar os objetivos dos conteúdos e a importância de alcançá-los, estimulando um diálogo consentido que desperte nos educandos a consciência de que aprender depende não apenas do educador, mas também de sua própria vontade. O docente busca o desenvolvimento intelectual e moral dos estudantes, promovendo a análise dos valores necessários para a convivência social.

Aranha (2005, p. 81),

[...] a questão do diálogo, do clima de troca e cumplicidade se fazem importante numa escola radicalmente democrática. Reconhecer os docentes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, como educadores em toda a dimensão do termo, é essencial. Mas, reconhecê-los também como gestores ou co- gestores do seu trabalho é a linha divisória entre uma mudança real ou fictícia no interior das escolas.

Isso inclui a necessidade de fornecer feedback e ampliar a capacidade perceptiva, sendo essencial para regular o desempenho e promover relações saudáveis. O professor deve ouvir atentamente os alunos, utilizando os apontamentos recebidos para retomar conceitos, acrescentar informações e fazer correções. É necessário ampliar os horizontes, oferecendo-lhes uma visão ampliada da realidade.

Para que tudo isso ocorra, a escola deve ser organizada de forma democrática e estar alinhada com a construção de uma sociedade democrática. Isso implica em um compromisso com a educação e a aprendizagem dos alunos. A transformação das práticas escolares por meio da gestão participativa, em que são sujeitos das decisões e das ações pautadas nessas decisões, proporciona maior desenvolvimento de vivência coletiva e prática social democrática.

A aprendizagem ocorre por meio da interação social e da construção de conhecimentos a partir dessa relação, sendo um processo individual que se desenvolve na sala de aula. A vivência social democrática na escola instiga os alunos a compartilharem experiências e se relacionarem com diferentes pontos de vista.

É fundamental considerar que não é possível atuar na educação, especialmente no ensino e aprendizagem, sem se envolver com a educação. O ato de ensinar envolve um compromisso moral, e o trabalho na sala de aula requer do educador compromisso e ética com os alunos e suas famílias, instrumentalizando-os para uma participação efetiva na sociedade.

A organização da sala de aula para o trabalho didático exige do educador não apenas o domínio dos conteúdos, mas também atitudes democráticas, como autenticidade, cooperação, determinação, solidariedade e respeito mútuo. A postura do professor é um argumento convincente para demonstrar a importância da escola e do trabalho desenvolvido ali para a vida dos estudantes.

A organização e gestão da sala de aula dependem da construção coletiva de regras e procedimentos, do acompanhamento e mediação dos comportamentos. A ordem favorece as atividades de ensino-aprendizagem, e a adequação do espaço para a construção do conhecimento requer o envolvimento de todos os sujeitos e depende da forma como o docente realiza a organização.

Assim, a aprendizagem dos conteúdos e a vivência escolar dependem do diálogo e da tomada de decisões conjuntas entre os envolvidos no processo.

Consideramos que o planejamento das atividades pelo professor é fundamental para garantir a qualidade do trabalho pedagógico. O professor deve administrar o tempo e o espaço escolar, selecionar objetivos e atividades curriculares, dosar os conteúdos e construir a convivência na sala de aula, incluindo os alunos que criam situações de conflito como oportunidades de aprendizagem.

Antecipação também é importante, ou seja, prever o tempo necessário para o desenvolvimento do trabalho em todas as etapas. O educador deve organizar e sequenciar os conteúdos, reservando tempo adequado para as atividades.

A ação educativa é uma forma de gestão, pois envolve planejamento, organização e coordenação. O professor não abdica de sua autoridade, mas a utiliza de forma democrática para garantir que os aprendizes assimilem os conhecimentos de maneira abrangente e diversificada.

A gestão é um compromisso que exige diretividade para executar o planejado e

alcançar os objetivos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico. Na sala de aula, o educador dá continuidade ao que foi definido coletivamente, compartilhando poder e responsabilidades e tomando decisões. Para desempenhar essas funções, é importante que o professor tenha conhecimento sobre organização e gestão do trabalho escolar.

Trilhando os caminhos da gestão democrática na sala de aula

Na cultura da escola pública, há uma falta de reconhecimento da democracia como um conjunto de princípios que protegem os direitos fundamentais. Além disso, muitas famílias não se envolvem no acompanhamento dos estudos dos alunos, o que resulta em uma visão distante da escola como um espaço de aprendizado e desenvolvimento. A gestão democrática deve envolver a participação da família para despertar o interesse dos estudantes pelo aprendizado e promover a reflexão sobre a importância da escola.

A escola idealmente deveria ser um espaço de comunicação, permitindo a participação de estudantes, educadores, funcionários e comunidade nas decisões, proporcionando a oportunidade de expressar suas opiniões.

Na execução do trabalho pedagógico, é essencial fomentar a interação de três elementos principais:

Monitoramento contínuo do trabalho escolar;

Reavaliação dos objetivos como pré-requisito para retomar o trabalho;

Estabelecimento de uma comunicação efetiva com a comunidade escolar.

Sobre esse assunto, PARO destaca:

Com relação à baixa produtividade de ensino, o que se constata é certa renúncia da escola pública a responsabilizar-se por um produto pelo qual ela deve prestar conta ao Estado e a sociedade, mas, pela dificuldade de medida de sua qualidade apenas por meio de exames pontuais, faz-se mister um acompanhamento constante do trabalho escolar, garantindo um bom produto pela garantia de um bom processo (PARO, 1997b, p. 7)

Reconhecemos que a escola não pode resolver todos os problemas sociais, pois muitos deles são resultados de questões mais amplas. No entanto, ressaltamos a importância de um maior comprometimento por parte da escola. Isso começa ao priorizar a organização do trabalho pedagógico, integrando os planos de aula dos professores ao Projeto Político Pedagógico da escola. Ao envolver os docentes e a equipe pedagógica nesse processo, a escola cria as condições para um trabalho bem planejado e coordenado.

Garcia (1999, p. 137):

O conceito desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicional individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

Destacamos a importância da formação contínua para os professores, independentemente de seu tempo de trabalho na educação. Nesse contexto, eles têm a oportunidade de expandir seus conhecimentos, refletir sobre sua prática e dialogar com outros profissionais para estabelecer novas estratégias de trabalho. O aperfeiçoamento profissional dos educadores é crucial para alcançar a aprendizagem. Essa aprendizagem envolve um crescimento gradual, no qual os alunos se tornam gradualmente protagonistas na construção do conhecimento. Tornar-se sujeito da aprendizagem significa ser capaz de avaliar a si mesmo e procurar desenvolver as áreas em que apresentam dificuldades, com o auxílio dos professores, seja em trabalho individual ou em grupo.

O conflito presente na realidade social também se manifesta na sala de aula, nas relações do grupo, nas opiniões divergentes e no respeito à individualidade. É importante entender que não devemos rotular o outro como "problema", mas sim reconhecer a dificuldade a ser superada. O docente deve trabalhar em conjunto com o estudante para encontrar soluções e ajudá-lo a superar essas situações. Ao intervir nos conflitos, o professor deve promover a percepção dos direitos e deveres, estabelecendo limites. Quando a sala de aula se torna um espaço democrático, o diálogo estabelecido entre o educador e os alunos permite desconstruir e reconstruir conceitos de disciplina com significado. Ao discutir e construir coletivamente a disciplina, ela se torna um conteúdo de aprendizagem, reconhecido como fundamental nas relações humanas. Na perspectiva dos discentes, o professor deve dialogar para compreender as situações da sala de aula e criar momentos de aprendizagem. O diálogo estabelece um relacionamento franco e faz com que os alunos percebam a sala de aula como um espaço coletivo, no qual suas atitudes influenciam as dos outros. Ao refletir sobre suas ações, o educador pode reduzir a indisciplina, integrar os estudantes e criar um ambiente propício para uma aprendizagem significativa e participação crítica. Dessa forma, os professores revelam e constroem conhecimentos e valores por meio do diálogo.

O gestor da sala de aula precisa ter um conhecimento aprofundado tanto dos aspectos legais quanto pedagógicos, sendo

capaz de organizar e orientar o processo de ensino. É importante saber delegar poderes, descentralizar e incentivar a participação dos alunos, mostrando a eles a responsabilidade que possuem na construção do conhecimento. Para ser competente em auxiliar o crescimento do estudante e conscientizá-lo sobre a importância do estudo em sua vida profissional e pessoal, o professor deve estar comprometido com sua função.

A descentralização oferece aos educadores maior autonomia, permitindo que atuem com segurança, conhecendo as condições da instituição. A participação e a transparência são fundamentais para que a descentralização ocorra, gerando confiança e conforto, além de permitir que todos envolvidos saibam onde estão e para onde desejam ir. A falta de transparência pode levar os professores despreparados a evitar situações constrangedoras e se excluírem de um processo no qual não concordam. Da mesma forma, quando os alunos se excluem da sala de aula, pode ser reflexo dessa mesma atitude dos docentes. É importante investigar e resolver as causas dessa exclusão dentro das possibilidades da instituição e em conformidade com a legislação. Ignorar esse fato impõe uma relação antidemocrática entre docentes e discentes, contrariando as proposições legais. A participação dos alunos na sala de aula abrange seu desenvolvimento na aprendizagem dos conteúdos, o relacionamento com os colegas e o respeito às normas estabelecidas. Com a descentralização, eles têm a oportunidade de assumir responsabilidades na organização da classe, na manutenção da ordem e na realização dos trabalhos. A transparência permite avaliar o desempenho da classe, a participação de cada aprendiz e a própria atuação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática traz grandes desafios para a organização e gestão do trabalho em sala de aula. Para alcançar uma gestão legitimamente democrática, é necessário envolvimento, diálogo, tomada de decisões coletivas e foco nos interesses do grupo educacional. A instituição de ensino deve ter clareza das finalidades da educação e dos objetivos que norteiam o trabalho educacional. A sala de aula deve estar de acordo com o projeto pedagógico da escola e com um projeto social mais amplo que envolva a comunidade. O professor gestor deve criar um ambiente adequado para a aprendizagem dos conteúdos a serem trabalhados no dia-dia. A disciplina é importante para que os conteúdos sejam assimilados pelos alunos. A gestão e organização da sala de aula são fundamentais para a aprendizagem e a ordem. A vivência democrática começa na escola, especialmente no ambiente da sala de aula, podendo ser explorada e trabalhada em outros ambientes. O diálogo com os estudantes e suas famílias é muito importante para definir e alcançar os objetivos da instituição escolar. O envolvimento de todos da comunidade escolar, incluindo os alunos, é necessário para alcançar os pontos discutidos e estabelecidos no Projeto Político Pedagógico. O grêmio estudantil pode contribuir para a organização e maior envolvimento dos estudantes promovendo a conscientização e engajamento. Reuniões recorrentes com o Conselho Escolar são de extrema importância para verificar as necessidades da escola e analisar o cumprimento do cronograma planejado. A prática democrática no dia-dia depende não apenas da instituição de ensino e dos educadores, mas também de políticas educacionais comprometidas com a sociedade em geral. A valorização do educador inclui condições de trabalho adequadas, como salários justos, turmas menores, apoio de sala e da direção, integração família e comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. 1988. Disponível em: <http://paraiso.etfto.gov.br/admin/upload/docs_upload/legisla01_constituicao.pdf acesso em 22/11/2008>. Acesso em 02/06/23

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em 05/06/23

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n° 10.127 de 09/01/ 2001. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf>. Acesso em 02/06/23

DAL PRETTE, A. Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIEIRA,S. L. (org.) Gestão da escola: Desafios a enfrentar. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FERREIRA, N. S. C. A gestão enquanto instrumento para a construção e qualificação da educação. Disponível em: <http://www.google.com/search?=cache: scGHPcjyEJ: www.centror BR&ct= clnk&cd=3&gl=BR>. Acesso em 02/06/23.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In: BITTAR, M. e OLIVEIRA, J.F (Org.). Gestão e políticas da educação. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2004.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, M. de F.C. Gestão e organização da sala de aula. Revista ELO, nº 8, nov.2000. Disponível em: < h t t p : / / www.cf-francisco- holanda.rcts.pt/public/public_elos.htm>. Acesso em 04/06/23

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade
da escola pública. Disponível e m : <mailto:forumeducacao@terra.com.br?subject=Fórum Educação Website>. Acesso em 02/06/23

SAVIANI, D. Escola e democracia: polêmicas de nosso tempo. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Vila Nova de Gaia, Fundação Manoel Leão, 2000.

ROSANA CREVELARIO FERNANDES COSTA

RESUMO

Apesar da longa trajetória traçada pelos Povos Originários, em diversos aspectos encontramos entraves, sejam de cunho legal, seja pelos constantes ataques de setores os quais desconhecem as contribuições e os direitos dos indígenas. As lendas e mitos que compõem a história dos grupos multiétnicos são de grandeza que dá sentido as mentalidades e dinâmica nas vidas dos agentes constitutivos. As narrativas são fundamentais para a manutenção da cultura assim como para que a tradição não se perca, nesse aspecto a escrita não representava o saber em si, o que determinava a aquisição de conhecimento referia-se muito mais a tradição oral, sempre protegida e inalienável. A educação passou por um processo de transformação que não se adequou totalmente as necessidades indígenas, pois de certo modo não respeitou a criação e criatividade dos grupos em seu contexto original, mas sim, formas de narrar as realidades de modo descolado agindo como reprodutores e intérpretes empobrecidos. As comunidades passaram por diversos percalços, desde o período pré-colonial as epidemias assolaram as comunidades indígenas, em nosso contexto atual presenciamos a pandemia de COVID-19 que afetou também diversos grupos. As medidas insipientes apresentadas no combate a pandemia no que se refere as políticas públicas não foram suficientes para combater a doença e preservas as vidas.

Palavras-chave: Povos; Indígenas; Tradição; Educação; Saúde.

ABSTRACT

Despite the long trajectory traced by the Native Peoples, in several aspects we find obstacles, whether of a legal nature, or by the constant attacks of sectors which are unaware of the contributions and rights of indigenous people. The legends and myths that make up the history of multiethnic groups are of grandeur that give meaning to the mentalities and dynamics in the lives of the constitutive agents. Narratives are fundamental for the maintenance of culture as well as for tradition not to be lost, in this aspect writing did not represent knowledge itself, what determined the acquisition of knowledge referred much more to oral tradition, always protected and inalienable . Education went through a process of transformation that did not fully adapt to indigenous needs, as it somehow did not respect the creation and creativity of groups in their original context, but rather ways of narrating realities in a cool way acting as reproducers and interpreters. impoverished. The communities have gone through several mishaps, since the pre-colonial period, epidemics ravaged indigenous communities, in our current context we witness the COVID-19 pandemic that also affected several groups. The incipient measures presented in the fight against the pandemic with regard to public policies were not enough to fight the disease and preserve lives.

Keywords: Peoples; indigenous; Tradition; Education; Health.

INTRODUÇÃO

A visão de mundo dos Povos Indígenas é a crença fundamental de que humanos, animais, plantas, terras e rios se equilibram como partes integrantes da vida. Essa compreensão holística do mundo é expressa e mantida viva por meio de suas linguagens, rituais e mitologia. Sua língua é parte de sua identidade e é o espírito de suas culturas. Por meio da linguagem, reflete-se não apenas seu conhecimento, mas também a forma íntima de compreender a natureza e como o ser humano se relaciona com ela.

A atual forma predominante dos não indígenas compreenderem a natureza e como conservá-la é incompleta, pois se baseia no fato de que os seres humanos percebem as plantas e os animais como objetos e não como sujeitos que compõem o sistema. Esta abordagem ignora a intuição e o profundo sentimento e compreensão de como as pessoas se relacionam com o nosso ambiente de forma integral.

Os Povos Indígenas têm essa compreensão profunda e fortalecem sua conexão com a terra, as florestas, os rios etc. É uma forma de compreender e viver em harmonia com a natureza. Essa visão de mundo os tornou resilientes, e o uso e gerenciamento sustentável de seus recursos naturais os ajudou a sobreviver à dominação e à destruição. Felizmente, estamos começando a entender, a partir dessa visão de mundo, que a natureza é um sistema integrado e que, se quisermos sobreviver, todo o ecossistema deve sobreviver.

Entender nossa dependência da natureza para sobreviver levantou a ideia de transformá-la de um objeto sem direitos para se tornar um sujeito com direito de existir e florescer. Alguns de nós tiveram a sorte de aprender e se inspirar nos Povos Indígenas e na maneira como eles entendem e expressam seu mundo por meio da linguagem.

A principal estratégia para proteger a Amazônia está relacionada à sua conectividade e é isso que os Povos Indígenas entendem

profundamente. A região é um ecossistema conectado entre plantas, animais, água e seres humanos cujo fluxo é necessário para sua sobrevivência. A Amazônia é um órgão chave em todo o sistema planetário.

Florestas alagadas ou de várzea: Desenvolvem-se em terras baixas, que ficam cobertas por água por até nove meses por ano, se o alagamento é causado por um rio que desce da Cordilheira dos Andes, este deposita sedimentos ricos em nutrientes, o que contribui para o vigor e crescimento da vegetação adjacente.

Mas se a enchente é causada pelas chuvas torrenciais originárias da própria Amazônia, forma-se a floresta de água preta, assim chamada por suas águas escuras e pobres em nutrientes, que podem cobrir a área quase o ano todo, como acontece com os buracos de terra interior nascidos dos rios, onde pouquíssimas plantas podem suportar inundações, pois lá elas só sobrevivem espécies que podem resistir a condições extremas de umidade.

A atualidade se mostra as comunidades originárias como elemento díspar ao que outro se vivera, afirmamos isso pois ao contexto da sociedade atual e com a pandemia de COVID-19 houve um impacto considerável na dinâmica dessas sociedades, dessa forma mesmo com formas de organização tradicionais os grupos indígenas foram em grande medida afetados. Em nosso trabalho buscaremos elencar as inquietações que nos são latentes e demonstrar o modo com o qual as diferenças se colocam em virtude das transformações históricas.

TRADIÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

As lendas e histórias da selva são protagonizadas por seres e/ou eventos misteriosos, considerados verdadeiros pelos habitantes que habitam o maravilhoso universo amazônico. A partir da experiência pessoal dos povos que habitam o coração da selva, que lhes dão um rosto ou os interpretam, as narrativas que se fundem e se confundem com a realidade.

Para MORIN, 2000:

[a] educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra. (MORIN, 2007. p, 61)

As lendas e histórias que compõem O imaginário da floresta. Lendas e histórias da Amazônia fornecem explicações sobre a criação, em relação ao homem, animais e natureza; explicam a origem de diferentes povos, suas tradições, sua cultura e tudo o que isso implica.

Ao citar BRANDÃO, MINDLIN elenca que:

a lenda está mais desvinculada do povo, isto é, está menos ligada a um povo específico, enquanto que o mito é o patrimônio cultural de um povo, constituindo-se num elemento de coesão social, de agregação e, em consequência, preservando-lhe a identidade. Apesar dos aspectos fantasiosos, dos elementos fantásticos e aparentemente ilógicos que o povoam, o “mito” é uma verdade para o povo que o cultiva, está profundamente enraizado no seu tecido social, distinguindo-se, portanto, da lenda e, sobretudo da superstição. (MINDLIN apud BRANDÃO, 1999. p, 54)

Vale a pena notar que a literatura de tradição oral, essa arte de narrar que transcende o espaço e o tempo, sempre esteve presente na história, e em diferentes culturas. Nesse sentido, o presente trabalho nos permite refletir sobre a importância da literatura de tradição oral, motivado e baseado nas contribuições, que sublinham que apesar de ter sido considerada uma literatura não autêntica" ao longo.

Para BAKHTIN (1997, a veracidade substancial da língua:

“não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN,1999. p, 123).

Por muitos anos, a literatura de tradição oral, como literatura geral é uma bela arte, cujo principal instrumento é também a palavra. Assim, mesmo quando a literatura não é citada, quando é transmitida, de boca em boca, de geração em geração, atua da mesma forma.

[texto é] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Todo texto se inscreve necessariamente num conjunto de textos ou em um gênero e (por esta razão) adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso (...) enquanto os gêneros são múltiplos, até mesmo em número infinito, os segmentos que entram em sua composição são em número finito, podem, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas (...) (e) são produto de um trabalho de semiotização ou de colocação

em forma discursiva, e é por essa razão que os chamaremos de discursos, de agora em diante. Na medida que apresentam fortes regularidades e estruturação linguística, consideraremos que eles pertencem ao domínio dos tipos; portanto, utilizaremos a expressão tipo de discurso para designá-los, em vez da expressão tipo textual" (SCHNEUWLY, 2004. P, 78).

Dada a enorme variedade que compõe a literatura oral amazônica, nem sempre é fácil escolher a rota pela qual temos que viajar. No entanto, a escolha de lendas se justifica por considerar que são objeto de interesse e admiração. Desta forma, compartilhamos abordagens da literatura oral.

O processo narrativo de tradição oral é construído com base na repetição, que assegura a continuidade do que é relatado; contudo, repetição não está aqui associada à imutabilidade, mas sim à reinvenção e atualização textual constantes. [...] aponta os elementos que caracterizam o pensamento e a expressão fundados na oralidade. Resumimos estes elementos e destacamos: a inserção de estruturas aditivas que conduzem o fluxo narrativo; o uso de fórmulas linguísticas de repetição do já dito, a fim de garantir referência ao que já foi dito e continuidade narrativa; interação com o público de forma a provocar sua reação; referência ao cotidiano da vida humana; construção de uma identificação empática entre narrador, audiência e personagem; vinculação com o presente e uso de conceitos dentro de quadros de referência situacionais. (THIEL, 2013. p, 16)

A lenda entre o mito, o conto, a fantasia e as crenças, no que destaca o grande valor das lendas na educação literária e linguística de alunos dos mais variados níveis de ensino, e de qualquer especialidade. Nossas decisões estão intimamente ligadas à nossa experiência de ensino e motivados por autores, cujas ideias ainda estão vivas e nos convidam a realizar uma prática de acordo com o desejo e as necessidades de nossos alunos, levando e tendo em conta o contexto em que desenvolvemos o nosso trabalho.

Desta maneira, as narrativas míticas indígenas anunciam em seus parágrafos de abertura, muitas vezes, a consciência de uma continuidade ou de uma permanência de um saber ancestral; ao mesmo tempo, sinalizam a atemporalidade da história. Isto pode ser percebido pela utilização de fórmulas equivalentes ao "Era uma vez" das histórias canônicas ocidentais. (THIEL, 2013. p, 18)

A literatura de tradição oral, de diversas formas, que transcendem o caráter meramente estético. Essa literatura se manifesta a partir de diferentes formas e gêneros textuais idade falando, cantando ou representando. Nesse universo, onde desenvolvemos nossas pesquisas, somos guiados pelo desejo de conhecer e compreender essas narrativas, que consideramos resultar, também, em uma notável maneira de expressar palavras, ideias, elementos que eles transmitem na forma de uma narrativa fantástica e maravilhosa.

Em qualquer dos sentidos da palavra 'multiletramentos' – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação de textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem -, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]; (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012. p, 22-23)

A tudo isso devemos acrescentar um traço importante, do ponto de vista atual através do qual olhamos, através das lendas e histórias que chegam até nós por diferentes vias, orais, escritas ou audiovisuais.

Filmes-rituais, ficções roteirizadas e encenadas a partir de narrativas míticas, documentários de caráter militante e pedagógico; testemunhos, registros urgentes em situações de risco: todas essas imagens compõem uma produção difusa e heterogênea que contribui para a afirmação da experiência histórica e cultural dos povos indígenas no Brasil. (BRASIL e BELISÁRIO, 2016, p. 602-603)

O realismo que dá vida a cada uma das histórias, são narrativas imbuídas do fantástico, que acontecem em espaços geográficos cotidianos, onde vivem os habitantes-narradores que são, ao mesmo tempo, informantes e transmissores de crenças, hábitos, costumes, ou seja, transmissores de cultura que sublinha o valor excepcional de cada indivíduo, tanto da voz como os gestos na tradição oral.

No plano racial, o ethos colonialista se configura como uma justificativa da hierarquização racial, pela introjeção no índio, no negro e no mestiço de uma consciência mistificada de sua subjugação. Por ela se explica o destino das camadas subalternas por seus caracteres raciais e não pela sua exploração de que são vítimas. Deste modo, o colonialismo não só impera, mas também se autodignifica, ao mesmo tempo em que subjuga o negro, o índio e seus mestiços e degrada sua autoimagem étnica. Além de despersonalizados – porque convertidos em mera condição material da existência do estrato dominador – as camadas subalternas são alienadas no mais recôndito de suas consciências pela associação da cor 'escura' com o sujo e da 'branca' como limpo (RIBEIRO, 1979, p. 83).

Essas narrativas se afastam da racionalidade científica e, apesar de sua origem, eminentemente orais, podem também ser recolhidos por escrito. Em geral, através histórias vivas e vívidas, libertam-se da subjetividade e adquirem caráter maravilhoso. É uma

literatura em que o real e o imaginário se fundem e se confundem, resultando em impossível saber com certeza quão verdadeiro ou fantasioso é o que prevalece. Os contadores de histórias costumam ser testemunhas pessoais da narrativa, o que lhe agrega um valor incalculável. Tudo isso através da memória, composta por imagens e memórias que transcendem o tempo e espaço.

Por Tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica automaticamente uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade em relação a um passado histórico apropriado (HOBSBAWM, 2008, p. 9).

As narrativas que compõem o imaginário da selva são fruto da experiência de diversos povos que habitam ou habitaram a Amazônia brasileira, que teve que superar todo tipo de catástrofes e fenômenos naturais, além de sofrer a consequências danosas do turbilhão chamado "civilização".

A riqueza da diversidade sociocultural dos povos indígenas representa uma poderosa arma na defesa dos seus direitos e hoje alimenta o orgulho de pertencer a uma cultura própria e de ser brasileiro originário. A cultura indígena em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria. (SANTOS, 2006. p, 46)

No entanto, apesar de viverem juntos sofrer as consequências de todo este processo, que contribuiu para o desaparecimento de muitos de seus ancestrais, os povos amazônicos resistem e espremem a capacidade de manter vivo sua história e a história deles.

Contrariamente ao que costumamos ler nos livros escolares, pensados e escritos a partir da ótica dos brancos invasores, os povos nativos do continente americano haviam desenvolvido grandes e avançadas civilizações milenares muito semelhantes às indo-europeias e, em muitos aspectos, até mais sofisticadas que elas. As civilizações astecas, maias e incas em nada são inferiores às europeias, exceto no domínio da arma de fogo. Elas criaram sistemas políticos muito semelhantes aos do continente europeu, com grandes impérios, cidades-estados e monarquias, com reis, imperadores e governos democráticos ou monárquicos. Muitas dessas civilizações indígenas tinham alcançado o ponto máximo de desenvolvimento e a sua consequente decadência muito antes da chegada dos europeus ao continente; outras foram destruídas por esses invasores. (SANTOS, 2006. p, 48)

Tudo isso através de suas memórias, tradições e costumes, que o referido autor capta muito bem. Essas narrativas proporcionar uma nova visão das realidades dos povos da Amazônia brasileira, especialmente as comunidades indígenas e refletir sobre as lutas que têm para cara para se manter vivo. Por outro lado, eles nos ensinam e nos permitem refletir sobre própria vida, com base na sua experiência, ao mesmo tempo que nos motiva a elevá-los, a fim de preservá-los. Sabemos que sua cultura, afinal, faz parte da nossa cultura e graças a ela somos o que nos tornamos.

EDUCAÇÃO E ZELO PARA ALÉM DO SENSO COMUM

A ideia de que não há necessariamente incompatibilidade entre a introdução da escolarização dos povos indígenas e a preservação de suas especificidades linguísticas e culturais tornou-se um dos mais importantes dogmas do movimento indígena no país, aliado à luta pelo reconhecimento de seus direitos e de sua existência como cidadãos brasileiros do presente e do futuro. Ao fazer essas demandas, os povos indígenas foram apoiados por setores-chave da sociedade civil, motivados pelo desejo de relações menos violentas entre setores etnicamente diferenciados da população, pela percepção positiva do Brasil como um país multiétnico e multicultural, e pelo compromisso com a construção da democracia no país.

Deste modo, podemos concluir que não existe uma identidade cultural única brasileira, mas diversas identidades que, embora não formem um conjunto monolítico e exclusivo, coexistem e convivem de forma harmoniosa, facultando e enriquecendo as várias maneiras possíveis de indianidade, brasilidade e humanidade. Ora, identidade implica a alteridade, assim como a alteridade pressupõe diversidade de identidades, pois é na interação com o outro não-idêntico que a identidade se constitui. O reconhecimento das diferenças individuais e coletivas é condição de cidadania quando as identidades diversas são reconhecidas como direitos civis e políticos, consequentemente absorvidos pelos sistemas políticos e jurídicos no âmbito do Estado Nacional. (SANTOS, 2006. p, 49)

Na prática, muitos obstáculos ainda precisam ser superados para que direitos indígenas específicos e diferenciados sejam plenamente respeitados. O reconhecimento desses direitos no âmbito legislativo e na política educacional brasileira tem sido alcançado por meio da persistente mobilização indígena e do apoio de seus colaboradores.

À sua maneira, as culturas indígenas expressam os grandes valores universais. Nas solenidades das festas, no refinamento

dos vestidos e na pintura corporal, na educação dos filhos, na concepção sagrada do cosmos, elas manifestam a consciência moral, estética, religiosa e social. A diversidade de visões do mundo, do homem e dos modos de organização da vida, os conhecimentos e os valores transmitidos de pais para filhos, a tradição oral e a experiência empírica são a base e a força dos conhecimentos e dos valores. A territorialidade atua como um estado de espírito e os ritos e os mitos, como referência da identidade e da consciência humana e da natureza. (SANTOS, 2006. p, 50)

Muitas das escolas que atuam em áreas indígenas reproduzem as abordagens autoritárias do passado, impondo metodologias pedagógicas ultrapassadas às comunidades que as abrigam. Isso contraria diretamente os preceitos constitucionais e legais que asseguram aos povos indígenas uma educação bilíngue, dependendo do contexto local de cada grupo indígena, intercultural, diferenciada e específica.

Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno. (SANTOS, 2006. p, 129)

Para garantir a efetiva construção da educação intercultural e bilíngue, a categoria escola indígena deverá ser oficialmente criada dentro dos sistemas de ensino e regulamentada legalmente, garantindo a autonomia das escolas indígenas, tanto no uso dos recursos públicos quanto na definição de seus projetos pedagógicos e curriculares. Este último deve ser elaborado localmente, com a efetiva participação e autoridade da comunidade indígena em todas as decisões relativas ao funcionamento da escola e preferencialmente implementada por professores indígenas.

Ao contrário do que muita gente pensa, os povos indígenas do Brasil continuam mantendo sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a prática pedagógica uma delas. As formas de educação que desenvolvem lhes permitem continuar a ser eles mesmos e transmitir suas culturas através das gerações. Subsiste uma variedade de povos indígenas com suas línguas e culturas; às vezes, sem suas línguas, mas com culturas e saberes próprios. (SANTOS, 2006. p, 130)

As características itinerantes dos povos indígenas vêm se modificando nas últimas décadas. Muitas dessas comunidades étnicas itinerantes contam com áreas delimitadas pelo governo, como as mencionadas anteriormente. Sua movimentação se deve principalmente à busca de subsistência e/ou por motivos religiosos, estes últimos mais evidentes, e ainda hoje praticados.

Originalmente, e a partir de uma visão positivista, a cultura foi entendida, sobretudo na primeira metade do século XX, como um conjunto de restrições, pressões e condicionamentos externos ao ser humano (as formas de comportamento e outras aprendizagens durante a socialização da criança), que fixavam ou determinavam suas pautas de conduta como adulto, em que a cultura era vista como um determinante do comportamento. Segundo essa forma de ver, a cultura foi compreendida como controle social, que se exercia através das normas. Esse conceito de cultura serviria, desse modo, como meio de pressão e obrigação imposta às pessoas para adaptarem-se aos costumes e tradições sem resistir e sem dar-se conta. Já os mitos e as crenças representavam essas mesmas imposições a partir da religião, à qual os seres humanos se submetiam docilmente. (URQUIZA; PRADO, 2014. p, 19)

Neste sentido, as comunidades indígenas circulam em outros espaços além dos já delimitados, não só para vender artesanato, mas também para trabalho doméstico. Assim, a relação com o território é constituída pelo tempo despendido com o trabalho e a sobrevivência necessária.

As Organizações Indígenas espalhadas por todo o Brasil estimularam e possibilitaram momentos de reflexão, discussão, formação, troca de experiência e avaliação para os professores, as lideranças e outros agentes envolvidos e interessados na educação escolar indígena, através de encontros, cursos, assembleias e outros eventos. Nos últimos anos, foram realizados grandes encontros de professores indígenas. A partir de 1994, o movimento indígena priorizou encontros locais para melhor articulação dos professores das aldeias mais distantes e para divulgar o novo processo em curso. (SANTOS, 2006. p, 143)

Os programas tradicionais de ensino não são amigáveis com a cultura milenar do ensino por meio de experiências, que é realizado pelos membros mais experientes das aldeias – aqueles que são as verdadeiras bibliotecas dos povos indígenas. Tal método pedagógico difere profundamente dos mecanismos e ferramentas praticados pelo homem branco, tornando muito complexo o processo de inserção dos indígenas na educação formal oficial. Nesse sentido, os princípios da interculturalidade e do bilinguismo ainda não eram percebidos com clareza, tanto pelos responsáveis pela elaboração das políticas educacionais oficiais quanto pelos professores não indígenas responsáveis pelo

ensino nas escolas.

[...] a introdução da instituição escolar no seio das sociedades indígenas, mesmo almejada por eles e inserida num processo mais amplo de organização e luta, não ocorre sem conflitos. Nas falas das lideranças, nos cuidados que tomam ao implementar a escola, nas críticas que explicitam diante da instituição escolar, percebe-se uma ambiguidade na visão que os indígenas têm sobre a escola, deixando antever ao mesmo tempo um "querer" e um "não querer" essa presença nas suas aldeias. Veem-na como uma necessidade para o diálogo intercultural, na medida em que é preciso conhecer a sociedade nacional para com ela se relacionar. Mas, também, veem-na como um risco ao modo de vida tradicional, uma invasão dentro de sua própria terra, já que, como foi dito, a escola é uma instituição alheia ao modo de vida dos povos indígenas e historicamente tem causado danos aos processos próprios de educação e ao uso de seus idiomas. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010. p, 05)

Existem diferenças entre os saberes indígenas e as concepções pedagógicas construídas pelas escolas oficiais, principalmente em relação ao território, à natureza e às relações humanas, e tais práticas precisam ser levadas para a sala de aula. Assim, destacam a importância do trabalho dos professores indígenas, incluindo o conhecimento da língua de origem e do português. Nesse sentido, considera-se que a ciência constitui uma área primordial do processo de ensino e aprendizagem do aluno indígena, em torno da qual as demais áreas podem ser desenvolvidas, ou seja, ensinadas e aprendidas.

Em sociedades orais, a memória é evocada e recriada permanentemente, mas é no presente que as lembranças e os esquecimentos adquirem significados e é no presente que os saberes ancestrais são recriados, por meio das palavras de quem transmite esses saberes, em geral pessoas mais velhas da comunidade, também reconhecidos como "guardiões da memória". É respondendo às indagações do presente que alguns acontecimentos do passado são esquecidos e outros lembrados. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010. p, 06)

Entre as dificuldades enfrentadas na implementação do ensino de ciências nas escolas indígenas são evidentes as questões tradicionais. Outro fator que deve ser considerado na elaboração de um planejamento pedagógico para a escola indígena são as turmas multisseriadas, realidade vivenciada pelos professores indígenas devido à falta de profissionais.

Se considerarmos detidamente o processo histórico e o contexto das relações interculturais e interétnicas entre os povos indígenas e os demais segmentos populacionais latino-americanos e, particularmente, no Brasil, constatamos que as práticas culturais, políticas e sociais privilegiaram o ethos da cultura ocidental, em detrimento das particularidades dos demais grupos minoritários. Essa relação assimétrica, para além das práticas de extermínio físico e cultural, de tentativas de dominação e integração forçada, se expressa mais fortemente no campo de disputa nas relações simbólicas de poder, muitas vezes expressas nas relações desses povos com o Estado. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010. p, 31)

Com que concerne a escola, uma proposta curricular engloba os aspectos políticos e filosóficos envolvidos na educação formal das novas gerações, incluindo a definição dos benefícios sociais desejados e o perfil dos profissionais que se quer formar – ou identidades que serão produzidas – abrindo a escola a diversidade etnocultural brasileira, o que também implica a necessidade de abertura para pensar e construir currículos multiculturais.

A aprovação da Lei 11.645/08 provoca, além da continuidade do debate da diversidade étnica e cultural na educação, a adoção de novas metodologias e práticas pedagógicas orientadas pelo respeito e reconhecimento destas diferentes presenças em nosso país, em nossas cidades e nas nossas escolas. (NASCIMENTO, 2010, p. 234)

A Lei 11.645/2008 estimula o debate intercultural, dessa forma, culturas e identidades, bem como crenças, símbolos e mitos são revisitados em um ambiente de igualdade que supera preconceitos e estereótipos, especialmente enraizados contra negros e indígenas.

SAÚDE DAS COMUNIDADES INDÍGENAS NA ATUALIDADE

A dificuldade em aplicar um sistema de saúde específico e eficaz para a população indígena associada as baixas condições econômicas são um agravante. A negação e descaso com as comunidades tradicionais leva os índios a estarem entre os brasileiros de menor renda.

É, certamente, nessa perspectiva que se deve entender a discussão e as demandas dos povos indígenas por políticas que gerem autonomia, na gestão de seus territórios e nas áreas da saúde, educação e subsistência. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010. p, 30)

As baixas condições socioeconômicas, a escassez de terras indígenas e a proximidade de suas comunidades às áreas urbanas leva muitos indígenas a trabalharem nos centros urbanos para garantir a sobrevivência. Dentre os muitos problemas e dificuldades enfrentados pela população indígena brasileira, está a saúde o advento da pandemia de COVID-19 representou a ampliação do abismo a proximidade das reservas indígenas aos centros urbanos, o que vem agravando

a situação dessa população, pois o contato com pessoas que não respeitaram as medidas de isolamento, ou por algum outro motivo se infectaram ocasionou em contaminação de indígenas.

Inquestionavelmente, a crise provocada pela pandemia de COVID-19 põe em evidência a maior vulnerabilidade política, social e ambiental dos povos indígenas 6. Em uma atmosfera cotidiana de violência e discriminação, ser indígena no Brasil implica viver sob precárias condições de saneamento e habitação; enfrentar confrontos com invasores e os danos por eles provocados em seus territórios; lidar com insegurança alimentar e falta de acesso à água potável em seu dia a dia; conviver com uma elevada mortalidade infantil; ter sua presença invisibilizada no contexto urbano; ter uma infância marcada pela desnutrição crônica, que acomete cerca de 25% das crianças indígenas menores de cinco anos no país, além de doenças infecciosas e parasitárias como diarreia e pneumonia, principais causas de adoecimento e morte da criança indígena. (COIMBRA; PONTES SANTOS, 2020. P, 02)

Pobreza, desnutrição, baixos padrões de vida, racismo, discriminação à sua cultura e idioma, exploração, opressão, acesso limitado ou inexistente à educação e serviços de saúde são alguns dos problemas com os quais a população indígena teve que enfrentar durante séculos.

As comunidades indígenas estão em desvantagem estrutural devido ao acesso limitado que têm à formação acadêmica. A formação acadêmica adequada pode ser vista como uma ferramenta a ser adquirida para ampliar as formas de trabalho. No entanto, como vivem regularmente em áreas de alta vulnerabilidade, eles têm acesso limitado à educação em sua própria língua e a instrução educacional pode não ser adequada, uma vez que um mesmo professor é responsável por vários níveis de ensino. Essa situação, por sua vez, afeta estereótipos deletérios que associam à falta de vontade ou baixa capacidade.

Do ponto de vista político, a COVID-19 nos povos indígenas no Brasil se tornou uma acirrada arena de disputas, que envolvem questões como disparidades nos quantitativos de casos e óbitos, segundo fontes oficiais, e os dados compilados por organizações indígenas; redução de gastos na saúde indígena pela União; embate político para aprovação de legislações, como aquele em torno da Lei no 14.021, de 2020, que criou o Plano Emergencial para Enfrentamento da COVID-19 em Territórios Indígenas. (COIMBRA; PONTES SANTOS, 2020. P, 02)

O coronavírus (COVID-19) causa uma doença infecciosa, que agora se espalhou pelo mundo, transformando-se em uma pandemia, com forte impacto global em termos de saúde e educação. Embora os relatórios oficiais não mostrem explicitamente o número de infectados nas populações indígenas, pode-se pensar que foram impactados proporcionalmente, se considerarmos a tendência perceptível nos altos índices de morte em citadinos urbanos e adjacentes às comunidades.

Na tentativa de conter a propagação da pandemia, a maioria dos governos, fechou instituições de ensino. Ao mesmo tempo, havia uma necessidade premente de continuar oferecendo programas de ensino e aprendizagem, adotando plataformas e ferramentas nacionais de aprendizagem remota (on-line) que os governos adotaram.

Epidemias de doenças infecciosas e parasitárias têm sido trágicas recorrências ao longo dos cinco séculos da história da relação entre os colonizadores e os povos indígenas no que é atualmente o território brasileiro. E não são eventos de um passado distante. Persistem na memória individual e coletiva de muitos povos que, não muitas décadas atrás, sofreram os efeitos de doenças associadas ao contato. (COIMBRA; PONTES SANTOS, 2020. P, 01)

Vivenciando diariamente violência e discriminação, os indígenas no Brasil vivem em condições precárias de moradia e saneamento, bem como, enfrentam invasores e os danos causados aos seus territórios, lidar com a insegurança alimentar e falta de água potável, alta mortalidade infantil, invisibilidade das famílias que vivem nas cidades e vilas, infância marcada pela desnutrição crônica e doenças infecciosas e parasitárias, como diarreia e pneumonia, principais causas de adoecimento e morte em crianças indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso dos povos indígenas, a doença é um fato com dimensões históricas, sociais, culturais e políticas que traçam importantes paralelos com múltiplas camadas de um passado não muito distante. Uma diferença é que atualmente existe um arcabouço legal e uma política pública de saúde voltada especificamente para os povos indígenas, que muito embora tenha seu cumprimento moroso em virtude de um governo que pouco fez aos povos indígenas.

A cultura indígena vem passando por processos constantes de desagregação desde o período pré-colonial iniciado no alvorecer do século XVI, após esse período as formas com as quais os Povos Originários de defrontam com as realidades multifacetadas trazem cenários desoladores em diversos aspectos no que tange a preocupação dos órgãos de políticas públicas. Olhar para o índio na perspectiva governamental não carrega consigo a importância e zelo os quais deveriam estar agregados em nível de importância inerente a contribuição dada pelas matrizes multiétnicas encontradas em todo o território brasileiro.

A necessidade de se observar a educação como uma ferramenta indissociável à vida do indígena é fundamental, mas não o modelo de educação europeizado e estagnado. A educação deve ser voltada para a tradição do povo, legar ao índio os modelos postos pelo colonizador é afirmar erroneamente que o sujeito está determinado a assumir um papel secundário escondendo seu protagonismo como ente fundador do território.

Dessa forma, faz-se necessária a inserção de estratégias que valorizem a produção acadêmica em torno das comunidades, colocando os Povos Originários no campo da academia, ali poderemos ter com propriedade e lugar de fala a cultura pura, não interpretativa, nem tampouco de gabinete. A produção acadêmica e escolar dentro das comunidades deve respeitar uma educação multilíngue, a qual de aos estudantes assunção do seu papel de destaque, que possa refletir as realidades vividas na posição de agentes produtores de conhecimento.

Ademais, em diversos casos no hodierno as comunidades indígenas passam por processos deletérios os quais são fruto do descaso, aqui podemos destacar o impacto que as doenças causaram nas aldeias desde o processo colonial. Nos séculos XVI e XVII as epidemias de gripe que pela falta de anticorpos fizeram com que comunidades inteiras fossem reduzidas drasticamente. No contexto atual a pandeia de COVID-19, essa que teve também dentro das aldeias causando a morte de diversos indígenas. As medidas sanitárias citadinas deveriam ter sido aplicadas para que evitássemos as contaminações entre os grupos que isolados ou não deveriam ser preservados.

Esses e outros exemplos apontam para profundas desigualdades étnicas e raciais prevalentes no Brasil, criando as condições para uma epidemia, como é o caso agora da COVID-19 em territórios indígenas, a falta de uma resposta rápida, articulada e efetiva pautada na responsabilidade e respeito, gerou a catástrofe humana.

REFERÊNCIAS

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, H.N. e JESUS, Luciana Maria. "Mito e tradição indígena". In: Gêneros do Discurso na Escola – Mito, Conto, Cordel, Discurso Político, Divulgação Científica. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

BRASIL, André; BELISARIO, Bernard. Desmanchar o cinema: variações do fora-de-campo em filmes indígenas. In: Sociol. Antropol., Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 601-634, dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sant/a/sQC3GWv47WQg6JtLqKcR9yM/?lang=pt. Acesso em: 08. out. 2022.

COIMBRA, Carlos E. A. Jr; PONTES, Ana Lucia; SANTOS, Ricardo Ventura. Um "fato social total": COVID-19 e povos indígenas no Brasil. Cad. Saúde Pública 2020; 36(10):e00268220. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/qxqxzwVDGCwT8pTtvCRf5fx/?format=pdf. Acessado em: 28. Set. 2022.

HOBSBAWM, E.J. Introdução: A invenção das tradições. In.: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO, Rita G. do. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos movimentos negro e indígena para o debate. In: RONCA, Antônio C. C.; RAMOS, Mozart N. Da Conae ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação. São Paulo: Moderna, 2010, p. 223-252.

RIBEIRO, D. As américas e a civilização, estudos de antropologia da civilização. Petrópolis: Editora Vozes, 1979. 580p.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS. Luciano Gersem dos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para Todos. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, In. / tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S., Gêneros orais e escritos na escola, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

THIÉL. Janice Cristine. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acessado em: 12. Out. 2022.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; PRADO José Henrique. CULTURAS E HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS. Diversidade Sociocultural, Relações Interétnicas e os Povos Indígenas. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2014.

CAMINHOS, CONQUISTAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

ROSENIL PACHECO CANDIDO

RESUMO

Esse artigo procurou analisar a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, objetivou conhecer as diversas faces da Educação Inclusiva no Brasil, iniciando nos primórdios da educação brasileira, O estudo parte da premissa de que, no contexto atual, constata-se, que apesar de o Brasil ter definido na legislação a Educação Inclusiva, os serviços educacionais existentes ainda estão distantes de promover a inclusão com qualidade do educando com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino. Baseando-se nos aspectos descritos, esse estudo tem como finalidade compreender a trajetória histórica da educação inclusiva no Brasil, destacando a contradição entre teoria (legislação) e prática (contexto educacional). O procedimento metodológico adotado neste estudo foi à pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Para podermos compreender melhor as raízes do movimento de inclusão escolar que presenciamos aqui no Brasil, devemos nos debruçar sobre algumas declarações internacionais que influenciaram a formulação das leis e políticas de educação brasileiras. Desde a década de 40 e, mais intensamente, a partir da década de 90, iniciaram-se movimentos mundiais de luta pelos direitos humanos, nos quais se abordava fortemente as ideias de acesso universal à escola e de inclusão das crianças com necessidades especiais. Aqui no Brasil esta tendência se verificou, durante a década de 90, pelo crescimento de um modelo democrático de educação e pela formulação de leis para fundamentar e exigir que todas estas ideias fossem postas em prática. Isto se refletiu numa exigência de mudança dos sistemas educacionais então vigentes. Dentre estas mudanças, buscava-se justamente romper com um modelo educacional que possuía uma lógica excludente, por ignorar as diferenças de seus alunos e, não prever nenhuma medida educacional para dar conta delas. Conclui-se que o processo de inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais deve estar pautado em um projeto que incorpore como premissa básica, o acesso à aprendizagem e ao respeito à diferença. Este oportunizará o avanço acadêmico desses alunos em condições de igualdade com os demais alunos do sistema educacional, cumprindo, assim as prerrogativas da legislação nacional.

Palavras chave: Educação inclusiva. Diversidade. Legislação.

ABSTRACT

This article sought to analyze the trajectory of Inclusive Education in Brazil, aimed at knowing the different faces of Inclusive Education in Brazil, starting at the beginning of Brazilian education. The study starts from the premise that, in the current context, it is found that, despite the Since Brazil has defined Inclusive Education in the legislation, the existing educational services are still far from promoting quality inclusion of students with special educational needs in the regular education system. Based on the aspects described, this study aims to understand the historical trajectory of inclusive education in Brazil, highlighting the contradiction between theory (legislation) and practice (educational context). The methodological procedure adopted in this study was qualitative bibliographic research. In order to better understand the roots of the school inclusion movement that we see here in Brazil, we must address some international declarations that influenced the formulation of Brazilian education laws and policies. Since the 1940s and, more intensely, since the 1990s, worldwide movements for the fight for human rights have begun, in which the ideas of universal access to school and the inclusion of children with special needs were strongly addressed. Here in Brazil this trend was verified, during the 90's, by the growth of a democratic model of education and by the formulation of laws to justify and demand that all these ideas be put into practice. This was reflected in a demand to change the educational systems then in force. Among these changes, we sought to break with an educational model that had an exclusionary logic, by ignoring the differences of its students and, not providing any educational measure to cope with them. It is concluded that the process of inclusion of people with needs Special educational activities must be guided by a project that incorporates access to learning and respect for difference as a basic premise. This will provide the academic advancement of these students on equal terms with other students in the educational system, thus fulfilling the prerogatives of national legislation.

Keywords: Inclusive education. Diversity. Legislation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade mostrar as conquistas e desafios da Educação Inclusiva no Brasil refletindo sobre a situação da inclusão dos alunos portadores de Necessidade Especiais, o papel da Escola, do Estado e da Família, como ferramenta dessa inclusão em que cada indivíduo é considerado como um ser singular, com suas vontades, necessidades e potencialidades próprias, onde deve ser respeitado cada ritmo e de-

senvolvimento assim como a aprendizagem dos mesmos.

O processo de educação inclusiva é um desafio a ser enfrentado, visto que, propõe mudanças no comportamento de todos. Pais, alunos, professores e funcionários, a inclusão é uma proposta que está sendo implantada desde 1996, porém não vemos nas escolas públicas a preparação estrutural e profissional para tal fato.

Os referenciais teóricos serão analisados sob a luz de Leitura de livros, jornais e revistas que abordam o assunto serão utilizados nesse trabalho. Assim como o uso da tecnologia com pesquisa em sites de buscas que tratem do assunto, por ser uma ferramenta a ser utilizada e muito útil quando usada com sabedoria e comprovação científica.

A escolha do tema decorreu da necessidade de analisar como a LDBN 9394/96, está sendo implantada nas escolas de ensino público, pois a lei exige a inclusão dos portadores de necessidades especiais na rede de ensino regular.

O princípio fundamental da escola inclusiva, é que todos os portadores de NEE (Necessidades Educacionais Especiais) devem aprender juntos, na medida do possível, mesmo com suas dificuldades ou diferenças. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, inserindo ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos.

O trabalho se justifica pelo motivo de chamar a atenção da sociedade para participar e cobrar dos órgãos públicos as suas responsabilidades. Para conseguirmos êxito nesta empreitada é necessária a participação de todos os membros da sociedade, ou seja, políticos, profissionais da educação e família.

Os objetivos do trabalho é mostrar que a trajetória da inclusão no Brasil como uma ferramenta muito importante para trazer o portador de NEE ao convívio social, sem discriminação e demagogia.

Chamar a sociedade como um todo para esse trabalho e principalmente mostrar que a inclusão não é apenas colocar ou "jogar" o portador de NEE no convívio escolar sem preparar as escolas e as pessoas ditas normais para receberem em seu convívio os portadores de NEE.

Uma escola como objeto de trabalho da inclusão deve ser preparada social, estrutural, profissional e pedagogicamente e os órgãos públicos é que tem que assumir essa missão e esse trabalho tem como objetivo também, chamar a atenção dos órgãos públicos as suas responsabilidades como dita na LDBN/96 "A responsabilidade da educação é de responsabilidade dos governos federais, estaduais, municipais e da família".

Acreditamos que a Educação Inclusiva surgiu, e vem crescendo no mundo inteiro, com base no pressuposto de que todos têm direito e acesso à educação, mas será que todos estão preparados para a mudança e responder as necessidades das crianças.

DESENVOLVIMENTO

Ao analisar as conquistas e desafios da Educação inclusiva no Brasil, podemos dizer que a inclusão dos Portadores de Necessidade Educativa Especial tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais.

Afirma então que inclusão é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio deficiente.

Inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação. A educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao ensino fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam as diferenças entre os alunos.

O processo de educação inclusiva é um desafio a ser enfrentado, visto que, propõe mudanças no comportamento de todos. Pais, alunos, professores e funcionários,

A inclusão é uma proposta que está sendo implantada desde 1996, porém não vemos nas escolas públicas a preparação estrutural e profissional para tal fato.

Acreditamos que a Educação Inclusiva surgiu, e vem crescendo no mundo inteiro, com base no pressuposto de que todos têm direito e acesso à educação, mas será que todos estão preparados para a mudança e responder as necessidades das crianças.

Segundo Araújo (2003), a inclusão é o resultado da soma de oportunidades bem-sucedidas que são possibilitadas a qualquer cidadão e não somente dos decretos, sem oportunizar o real acesso às oportunidades e aos meios para superar os desafios que promovam o seu desenvolvimento.

Araújo, (2003, p. 89). A educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao ensino fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam as diferenças entre os alunos.

O Estado tem um papel essencial e insubstituível no planejamento e direcionamento da expansão do atendimento, uma

vez que as desigualdades regionais na oferta educacional atestam uma enorme disparidade nas possibilidades de acesso à escola por parte dessa população especial.

Segundo Tavares, (2005), O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade 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 num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

No Brasil, um passo importante para assegurar o direito à educação sem exclusão para os PNEE se deu com a promulgação da lei n.º 9394/96 – Nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Em seu Artigo 4.º, a LDB determina que deve haver "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino", e, no seu Artigo 58.º, estabelece, também, que educação especial é "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". (BRASIL, 1996)

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003.

A Educação Especial deve ser vista no contexto da Educação Geral, ou seja, o portador de necessidades especiais deve ser atendido no mesmo ambiente que o não portador. A esta tendência contemporânea chamamos de Educação Inclusiva, uma vez que o portador de necessidades especiais é inserido em classes regulares de ensino, sendo tão digno e merecedor da educação como qualquer outra pessoa.

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade 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 num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. (Brasil, Lei nº 10.172, 2001).

Não podemos deixar de citar aqui as Organizações Não Governamentais, criadas, na maioria, pelos pais e/ou por técnicos, têm desempenhado importante papel histórico. Estas organizações, em parceria com o poder público governamental, têm oferecido o atendimento de que os portadores de deficiência necessitam em educação, saúde e trabalho. Igualmente, têm sido pioneiras na liderança e, em sua militância política e social, vêm conseguindo fazer com que várias das reivindicações dos portadores de deficiências sejam atendidas.

Para a educadora Mantoan, T(2000) 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, alerta ainda sobre algumas situações discriminatórias contidas em programas de inclusão escolar, que deveria basear-se na justiça para todos. A inclusão segundo a autora não leva em conta as diferenças de cada um. (MANTOAN, 2000 p.120).

Analisamos o papel da família frente à inclusão escolar dos filhos (as) com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, podemos considerar que apesar das dificuldades hoje vivemos um momento onde os princípios de integração/inclusão estão sendo respeitados.

A Declaração de Salamanca, documento inspirador de muitas das políticas educacionais da maioria dos países, é bem clara no que se refere à família e o movimento pela inclusão. Ela possui quatro artigos (artigos 59 a 62) especificamente relativos à "interação com os pais", e vários outros que indiretamente implicam uma parceria com a instituição familiar no processo de integração/inclusão dos portadores de deficiência.

"Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada a seus filhos" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, art. 60, pág. 43).

Constatou-se assim que o papel da

família tem crescido consistentemente. Se fizermos um levantamento das práticas sociais, educacionais e de saúde em países que já praticam a inclusão com uma certa segurança, veremos, também, que a houve uma redescoberta da família, um ponto crucial, ao processo de inclusão.

Portanto, não resta dúvida de que hoje em dia, mais do que nunca, a família deve ser vista e tratada como um parceiro a mais no processo de quebra das barreiras que impedem a participação e a inclusão social de seus membros, por quaisquer motivos que sejam.

Os professores enfrentam dificuldades não só em transmitir para esses alunos as disciplinas específicas em suas áreas de formação, mas falta também o próprio conhecimento "para lidar com a língua brasileira de sinais (libras) e com a presença de intérpretes em suas aulas". SILVEIRA e SOUZA, Isso se torna ainda mais complicado quando se trata de professores de ciências, como a Química, pois enfrentam grandes dificuldades em lidar com a construção do conhecimento científico voltado para esse grupo específico. Por exemplo, os alunos surdos sofrem muito com essa questão, porque a Química contém uma linguagem específica, que muitas vezes não tem como ser traduzida para LIBRAS, dificultando, assim, a construção do conhecimento. (2011, p.38)

Quanto às nossas escolas, de fato, elas não estão mesmo preparadas para recebê-los. Entretanto, se for esperar que ela se prepare literalmente, esta inclusão demorará ainda mais para ocorrer. Desta forma, é que preciso que as escolas deem o primeiro passo para o processo de inclusão, que é aceitar que ele se matricule.

A escola tem por fim promover o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais, na rede regular de ensino, de forma real, já que existem tantas possibilidades de fazê-lo.

Inclusão implica mudança, tanto no sistema quanto na escola. Nesta, começa-se pela parte física e continua-se até o currículo, que deve ser reestruturado, adaptado, readaptado em todos os seus aspectos transformado, acessível ao portador de necessidades educativas especiais.

Para isso é preciso que os sistemas de ensino criem estrutura e programa de apoio para o professor e também possibilitem a instrumentalização das salas e espaço que possam ser um atrativo para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos especiais.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Pois não apenas as deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar.

A estrutura da instituição educacional ainda é uma grande barreira, pois apesar de existirem políticas públicas educacionais avançadas, as escolas regulares, em esmagadora maioria, carecem de recursos físicos e financeiros, e principalmente humanos (professores especializados), para que aconteça realmente a inclusão do aluno na sala de aula. A escola deve atuar como facilitadora da comunicação e da difusão de informações sobre deficiência, visando a estimular a inclusão social, a melhoria da qualidade de vida e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência.

A inclusão é uma inovação, e muitas vezes, seu sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação e isto está assegurado pela Constituição. Segundo Mantoan (1988):

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na centralização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades. MANTOAN (2000, p. 7-8),

Para descrever o percurso da educação inclusiva, observa-se o cenário educacional brasileiro sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação, o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores e, finalmente o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da sua implementação. O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade 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 num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas. O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas

com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com as suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

Toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte. Para a maioria dos profissionais que atuam em nossas escolas hoje, é difícil entender a possibilidade de se fazer inclusão. Essa resistência é aceitável e compreensível, diante do modelo pedagógico-organizacional conservador que vigora na maioria das escolas.

Poucos são os profissionais que se arriscam a encarar a ideia de ministrar um ensino inclusivo em uma sala de aula de cadeiras enfileiradas, um livro didático aberto na mesma página, uma só tarefa no quadro e uma só resposta válida e esperada nas provas.

Na maneira tradicional de ensinar, a competição entre os alunos e a homogeneização das respostas e de comportamentos esperados, a "transmissão" do conhecimento e o pavor de errar impedem alunos e professores de contemplar as diferenças e de reconhecer a riqueza que elas aportam ao desenvolvimento dos processos educativos, dentro e fora das escolas. Priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que preçisa ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável da escola, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar. Se hoje já pode-se contar com uma Lei Educacional que propõe e viabiliza novas alternativas para melhoria do ensino nas escolas, estas ainda estão longe, na maioria dos casos, de se tornarem inclusivas, isto é, abertas a todos os alunos, indistinta e incondicionalmente (DUARTE, SANTOS, P. 93, 2003)

O que existe em geral são projetos de inclusão parcial, que não estão associados a mudanças de base nas escolas e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, serviços de itinerância). As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas regulares se justificam, na maioria das vezes pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.

Em ambas as circunstâncias, o que fica evidenciado é a necessidade de se redefinir e de se colocar em ações novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que, implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio.

O mérito da escola inclusiva não é apenas proporcionar educação de qualidade a todos. Sua criação constitui passo decisivo para eliminar atitudes de discriminação, onde a comunidade escolar acolhe a todos. Implica, portanto, num processo de mudança que consome tempo para as necessárias adaptações e requer providências indispensáveis para o bom funcionamento do ensino inclusivo.

As escolas podem avançar no desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança enfatizando a responsabilidade dos educadores em ensinar as crianças com ou sem deficiência a partir da desconstituição do discurso da deficiência que envolve uma proposta de escola que não é capaz de beneficiar todos os alunos. A ampliação das oportunidades de formação dos profissionais da educação para a inclusão, o uso de novas abordagens pedagógicas, o investimento na educação infantil, o conhecimento do percurso educacional dos alunos e a construção de políticas de atenção às diferenças no ensino regular provocam um impacto significativo sobre a qualidade da educação.

O complemento oferecido pela educação especializada não diz respeito ao ensino de conteúdos curriculares da escola comum: alfabetização, matemática, ciências etc., mas ao ensino de recursos, linguagem, uso de equipamentos, códigos que sirvam para os alunos enfrentarem as barreiras que suas deficiências impõem à aprendizagem nas salas de aula das escolas comuns: código Braille, Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua portuguesa como segunda língua para surdos etc.

Conforme Silva (2012) a organização de salas de recursos multifuncionais se constitui como espaço de promoção de acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizam atividades da parte diversificada, como o uso

e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outras complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas. Em uma escola inclusiva, o ensinar e o aprender são processos dinâmicos, onde a aprendizagem não fica restrita a conteúdos e ao espaço físico da escola, ela transcende.

Ao discutir a escola inclusiva, Carvalho (2004, p. 115) destaca algumas das inúmeras funções de uma escola que busca se enquadrar nessa perspectiva de educação:

Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar; - promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade; - criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências; - criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas; - estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de beneficiar apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos; - 30 acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar; - operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender; - respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem; - valorizar o trabalho educacional escolar na diversidade. (CARVALHO, 2004, pg.115)

Suas principais sugestões são: criar uma comunidade inclusiva, promover o sentimento de pertença, facilitar a aproximação das crianças, favorecendo a amizade entre os alunos, desenvolver a colaboração entre pais e professores e entre professores e outros membros da escola. Apoiar e incentivar comportamentos positivos em todos os alunos e não apenas naqueles que demonstram comportamentos inadequados ao ambiente escolar, evitando punições e expulsões. É bom lembrarmos sempre que, a inclusão escolar como consequência da transformação das nossas escolas significa o caminho para que seja garantido o direito incondicional à escolarização de todos. Uma escola inclusiva, ética e de qualidade para todos tem na cooperação e na solidariedade instrumentos imprescindíveis para uma real aprendizagem de todos os alunos.

Mantoan (2000) observa que as escolas abertas à diversidade são escolas:

[...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos. MANTOAN (2000, p. 7-8),

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos.

O professor deve ter a predisposição para enxergar o indivíduo real, com todas as suas potencialidades e possibilidades como qualquer outro ser humano. Todos somos diferentes, com características particulares e individuais em busca de aceitação, de parceria e de reconhecimento, em um contexto de igualdade de oportunidades e não de reprodução em série de indivíduos iguais, sendo o papel da educação criar condições para que a criança construa conhecimentos e se desenvolva enquanto cidadão conhecendo seus deveres e aprendendo a lutar pelos seus direitos.

Lembrando que, todos os indivíduos possuem potencialidades a serem desenvolvidas. Compreendemos que o professor, com sua sabedoria e prazer de ensinar, pode criar situações e adaptações tais que os comprometimentos não impeçam o potencial criador das pessoas com deficiência, que são diferentes, mas não querem ser transformados em desiguais, pois as suas vidas só precisam ser acrescidas de recursos especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim a Educação Especial deve ser vista no contexto da Educação Geral, ou

seja, o portador de necessidades especiais deve ser atendido no mesmo ambiente que o não portador. Inclusão implica mudança, tanto no sistema quanto na escola. Nesta, começa-se pela parte física e continua-se até o currículo, que deve ser reestruturado, adaptado, readaptado em todos os seus aspectos transformado, acessível ao portador de necessidades educativas especiais.

Para isso é preciso que os sistemas de ensino criem estrutura e programa de apoio para o professor e também possibilitem a instrumentalização das salas e espaço que possam ser um atrativo para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos especiais.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Pois não apenas as deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar.

Evidencia-se com esse trabalho que a inclusão dos Portadores de Necessidade Educativa Especial tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais.

Quanto às nossas escolas, de fato, elas não estão mesmo preparadas para recebê-los. Entretanto, se for esperar que ela se prepare literalmente, esta inclusão demorará ainda mais para ocorrer. Desta forma, é que preciso que as escolas deem o primeiro passo para o processo de inclusão, que é aceitar que ele se matricule.

A escola tem por fim promover o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais, na rede regular de ensino, de forma real, já que existem tantas possibilidades de fazê-lo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (Org.). Diferenças e preconceitos. – Na escola – Alternativas Teóricas e Práticas. 2ª Edição. Summus Editorial. 2003

ARAÙJO, P. F. de. Desporto Adaptado no Brasil: Origem, institucionalização e atualidade. Ministério da Educação e do Desporto (INDESP). Brasília, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90). 6. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394/96

_____. Plano Nacional da Educação/ Lei n. 10.172/2001.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - (artigos 59 a 62) Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. (1994) disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

DUARTE, E. Santos, T. P. adaptação e inclusão. In Duarte, E., LIMA, S. M. T. e colaboradores. Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: Experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro (RJ): Guanabara: Koogan, 2003. P. 93-99.

MANTOAN, M. T. Egler, PRIETO, Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2000, Ed. Moderna,

SILVA, Karla Mendes dos. A família e os portadores de necessidades especiais. Revista Educação. Ano v, n.12, 2001. TAVARES, Mariana Mello. Educação inclusiva: outros caminhos. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

O ENSINO DE MÚSICA DE MANEIRA FACILITADORA NA EDUCAÇÃO

ROSENTINA SANTOS CASTRO

Resumo:

A música no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Artes; Aprendizado; Crianças.

ABSTRACT

Music in the development of children from zero to six years old becomes one of the contributing elements in the development of intelligence and integration of the being, it develops the child's rhythmic sense and provides welcoming environments and interaction with others. It has a very important role in the formation of the individual and it is defended by many scholars that children have contact with this art from an early age and that it be included in the teaching plan.

Keywords: Music; Child education; Art; Apprenticeship; Children.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros.

As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento. É preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

A partir da LDB 9394/96 a educação infantil passou a compor a educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio, fazendo com que tenha por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores.

A educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, lidando com crianças de até seis anos de idade (a partir do advento de maio de 2005, crianças de 6 anos passam a ser matriculadas no ensino fundamental) e tendo como objetivo o desenvolvimento integral destas, visando seus aspectos físicos e psicológicos (cuidar), intelectuais e sociais (educar).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A música volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamentais e médio. Espera-se com a aprovação da lei n° 11.769 que diversificados cantos, sons e ritmos, que diferentes vozes e instrumentos musicais querem sejam eles regionais, folclóricos ou internacionais, possam invadir todo o ambiente escolar das instituições de ensino do país.

A LEI n°11.769, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LEI de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica:

A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que se trata o § 2o deste artigo. Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1o e 2o desta Lei. (Brasília, 18 de agosto de 2008; 187o da Independência e 120o da República).

A música no desenvolvimento de crianças de zero à seis anos torna-se um dos elementos contribuintes no desenvolvimento da inteligência e da integração do ser, desenvolve o senso rítmico da criança e proporciona ambientes acolhedores e de interação com o outro. Possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo e é defendida por muitos estudiosos que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas e que ela seja inserida no plano de ensino.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Moreira da Silva nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Moreira da Silva, p.1).

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

A história da educação infantil brasileira surge, em meados do século XIX, com o aparecimento das primeiras formas de assistência aos filhos de mulheres que trabalhavam nas indústrias no Brasil, que nasceu através de alguns empregados com objetivos puramente assistenciais e atendimento médico. Essa situação começou a mudar com a presença dos imigrantes europeus e somente em 1969 estabeleceram-se normas para a instalação de creches nos locais de trabalho. Surgiram assim as primeiras escolas de educação infantil no país.

Após anos de estudo, propostas, pesquisas, implicações e perspectivas, a educação infantil surge como a primeira etapa da educação básica e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tem como principal objetivo o desenvolvimento global e integral da criança.

Segundo Arroyo a ideia fundamental de educação infantil é que esta tenha condições materiais, pedagógicas, culturais, humanas, sociais, alimentares e espaciais, para que a criança viva como sujeito de direitos e permita ter todas as dimensões, ações, informações, construções e vivências.

A educação infantil deve proporcionar o desenvolvimento total da criança e assim favorecer o aprendizado global de cada criança. Os bebês e as crianças interagem sempre com o ambiente sonoro que o envolve, e com a música, já que o ouvir, o cantar e o dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras, podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano.

A Educação Infantil deve estar voltada ao desenvolvimento global da criança e favorecer os tipos de aprendizagem coerentes e necessários a esta faixa etária, proporcionando o conhecimento de vários ritmos e estilos, sem quebrar a magia do faz de conta característico desta faixa etária.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.

A música vai além, é também um momento de aprendizagem, onde o educando pode desenvolver sua consciência crítica ser autônomo, usar sua criatividade, ser visto como um cidadão pensante com costumes e gosto cultural.

De acordo com Melo, a música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade,

criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

O trabalho com música aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso crítico.

Segundo Melo a música é um meio de expressão de ideias e sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas, por meio da experiência musical são desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

O uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Por meio da música as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas.

Música é arte e, como tal, deve ligar-se primordialmente às emoções. Seu papel na educação infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influindo, beneficamente, nos diversos aspectos de sua personalidade. (Borges, p.100).

A sociedade deve tomar consciência do uso da música como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

A música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança , pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, Por meio da música a criança pode se encontrar como parte do mundo.

Pesquisada e analisada em seu aspecto lúdico, a música ganha uma conotação maior, como um valoroso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e socialização.

Por meio da música os sujeitos crescem em termos de flexibilidade, fluência, originalidade, seu grande benefício será refletido nas outras áreas de conhecimento.

De acordo com algumas pesquisas, os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

A mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar crítico sobre suas vivencias, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

O papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

É importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve- se organizar um

trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, Por meio da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e o mesmo não perdera suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

A música relaxa, acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

A música influencia na criatividade e imaginação da criança, e as mesmas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.

A música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. O educador deverá sempre ter em mente que o uso da música promoverá vantagens positivas para o processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo sua imaginação e convivência, levantando hipóteses e organização. Os alunos aprendem a ouvir, a esperar a sua vez, a criar, a interagir, a observar, a escutar e prestar atenção aos diferentes sons e ritmos.

A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.

Ela também será uma grande contribuidora nos momentos de concentração na realização de atividades, rodas de histórias e outras.

A música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.

O educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.

Trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, por meio desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

A música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, o mesmo tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.

O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.

A música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.

Por meio da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.

O USO DA MÚSICA NA SALA DE AULA

A música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes.

A música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e 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 utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem Por

meio da música além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

Quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

Não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, e uma aprendizagem Por meio da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.

De acordo com Duarte a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.

Um aprendizado por meio da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.

Dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles. (Duarte, 2011).

De acordo com Melo no setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, por meio da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

O uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.

Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Construção de instrumentos musicais;
- Contagem de tempo e ritmo;
- Expressão corporal.

Ouvir música não deve ser uma atividade imposta e sim realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, a música vai além daquilo que ouvimos. Quando inserida na rotina dos alunos, contribuem muito para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor das crianças.

Contudo, percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

- Desenvolver o senso rítmico da criança com a formação do desenvolvimento motor, auditivo e de domínio rítmico.
- Proporcionar ambientes acolhedores e de interação com o outro
- Expressar-se musicalmente.
- Auxiliar na memorização e compreensão de conteúdo.
- Incentivar a criatividade.

Os mesmos terão impactos positivos no desenvolvimento total dos educandos que estão em formação, a música será uma aliada nesse processo de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música tem suma importância na educação infantil, pois contribui no

desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos.

Propor a música como parte da educação rompe barreiras de exclusão, visto que a pratica está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois por meio da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e

no mundo que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e por meio da música o indivíduo torna-se mais compreensível, mais crítico com senso estético apurado.

Um trabalho que parta desse princípio traz para as suas atividades um benefício ao desenvolvimento do sujeito pensante que é estimulado e preparado para um mundo melhor ao qual ele contribui na transformação, na criação e recriação por meio da música.

A música fará parte de suas vidas e terá um sentido grandioso, a mesma é o exercício da imaginação, a descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

Estimular o ensino por meio da arte tornará a escola um espaço vivo, produtor de conhecimento, que aponta para a transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.l; il.

FERREIRA, A.B.H. Dicionário Infantil. Curitiba: Positivo, 2008. p 350. MARTINS, A. J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a 1ª a 4ª série. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paulo.

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROZANE MARIA DE SOUSA

RESUMO

O objetivo deste artigo é conscientizar sobre a importância da prática artística na formação integral das crianças, pois esse exercício facilita ou desencadeia suas potencialidades expressivas e criativas, ao mesmo tempo que as desinibe, as priva de habilidades miméticas, integrais ou individuais comportamentais e sociais e permite o seu desenvolvimento psicomotor. Em busca desse propósito, recomenda-se que a formação do professor de artes seja voltada para a prática oficial do desenho, pintura e modelagem, entre outras possibilidades artísticas, para que o professor estimule esse tipo de exercício, não apenas ou pleno desenvolvimento das potencialidades e do pensamento divergente ou intuitivo da educação, ou que por sua vez permitirá uma solução eficaz e rápida para os problemas emergentes e, por outro lado, dado ou desinibidor da prática artística, contribuirá para a concretização de um autêntico e harmonioso.

Palavras-chave: Formação Integral; Habilidades; Possibilidades.

INTRODUÇÃO

O incentivo e o desenvolvimento de um talento específico promovem segurança e autoestima nas crianças. Ser capaz de colorir dentro das linhas ou desenhar uma figura promove nas crianças um sentimento positivo de realização por atos que parecem pequenos, mas que realmente criam confiança e os motivam a seguir em frente. Além disso, posteriormente, atividades de arte coletiva, como exposições, promovem a segurança e a autonomia dos jovens envolvidos. As artes visuais são um veículo para gerar atenção positiva para os alunos.

A arte em geral serve como veículo de expressão. As artes visuais são um forte catalisador de emoções, sentimentos e ideias que geram uma catarse para crianças e jovens. É também uma forma de organizar o que pensam e transmitir aos outros uma mensagem sobre a sua realidade. A arte é, em última análise, um mecanismo criativo e saudável de expressar o que você sente e de tornar diferentes pontos de vista conhecidos de uma forma agradável e harmoniosa. Da mesma forma, observar e estar em contato com a arte aumenta a diversidade de pontos de vista e gera cidadãos mais abertos e tolerantes às diferentes formas de vida.

As artes implementadas na educação escolar podem ajudar os alunos a desenvolver sua criatividade e a desenvolver sua personalidade. As artes performáticas infantis ajudam-nas a pensar criativamente, melhorando suas habilidades mentais e de imaginação. As escolas que implementam artes visuais na educação desenvolvem as habilidades e a personalidade dos alunos.

EDUCAÇÃO HEGEMÔNICA

Desde a chegada do invasor a uma terra hoje chamada de América, a população nativa sofre violentamente uma drástica mudança em sua formação e desenvolvimento cultural. As variantes "pedagógicas" buscam desenvolver o potencial que todo ser humano possui como verbo pensante e criativo. Ao contrário, os falsos critérios de educar à imagem e semelhança do professor ou indivíduo exemplar de outras sociedades consideradas superiores, ou de que as culturas dominantes sempre buscarão ser submissas e subservientes aos seus interesses, podem ser de ordem física ou intelectual.

Consequentemente, estas variantes “educativas” dominantes, desde o início e ao longo do tempo até ao início do século XXI em que vivemos, visaram apenas a formação de um consumidor mimético, robótico ou alienado da produção cultural alheia. Acrescenta que, desde a assunção do “estado docente”, o seu direcionamento formativo tem ocorrido de forma complacente, dentro das orientações de dois valores das culturas dominantes, atingindo sua expressão máxima como o uso e consumo indiscriminado de meios de informação, que, como expressa o proeminente pensador americano Noam

Chonsky, gerou “ilusões necessárias” (Cogsweld: 1999). Claro, essas ilusões são dirigidas pelo poder hegemônico e, como sugere o estudioso venezuelano Luis Britto García (1991),

O campo de formação do artista não escapa à subjugação imposta pelas culturas dominantes, imposições que seguimos com muita alegria sem qualquer tipo de constrangimento, aliás, orgulhamo-nos disso, e quando um artista não se enquadra nas normas das culturas dominantes, com desprezo ele é qualificado como subdesenvolvido ao invés de "novidade artística de primeiro mundo" responde com o grande desenvolvimento científico e técnico do mundo hegemônico, mas não com a nossa realidade.

No entanto, nas primeiras décadas do século XX, artistas e estudiosos plásticos venezuelanos começaram a se manifestar e exigir uma produção plástica à imagem de nossa realidade, como foi o caso dos membros do Círculo de Bellas Artes, grupo que em 1912 limitou-se a responder à necessida-

de de combater o ensino da tradição clássica europeia na Academia de Belas Artes de Caracas, movimento que, agora, toma como tema principal a paisagem venezuelana, ou encara dentro da proposta "impressionista", como técnica pictórica, em plena luz que vem da mistura de pigmentos na paleta do pintor, aplique pequenos planos ou apenas retoques de cores primárias e secundárias puras, para produzir efeitos óticos de luz meridiana, ou ainda use a aplicação plana de cores brilhantes de saída em contraste com os pigmentos recebidos.

Cada um desses artistas consegue variantes pictóricas significativas que marcaram uma época artística, deixando testemunhos pictóricos da paisagem de alguns setores de Caracas e outros arredores da época, sem o rigor da academia européia e sem acompanhamento mimético do impressionismo francês. Depósito pictórico que deve ter dado a conhecer a nossa paisagem num período de incipiente utilização de máquinas fotográficas.

Muito mais tarde, em 1957, em um jornal de Caracas de circulação nacional, vimos pela primeira vez uma disputa pública de grande interesse que durou várias semanas entre Alejandro Otero, um entusiasta da arte abstrata em voga na Europa, e o escritor Miguel Otero. Silva, que criticou o artista Otero por sua evasão da realidade, referindo-se a "nações americanas que constroem seu destino com barro humano e que exigem de dois de seus artistas um trabalho que contribua para a plena realização de seu destino" (Otero Silva in J Calzadilla: 1967, 45).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE

A prática artística deve abordar problemas e aspectos de nossa diversidade cultural em suas diferentes manifestações indígenas, hispânicas e africanas e outras contribuições posteriores, manifestações que servirão de estímulo ao aluno, para tomar consciência do que somos e do que somos, insumos que servirá de suporte ao futuro republicano para projetar nosso desenvolvimento endógeno e sustentável dentro de nossas idiossincrasias culturais.

Para liberar essas potencialidades: expressivas, criativas, validadoras, etc., de dois estudantes venezuelanos, parece que a formação de professores de arte, dentro dos parâmetros das culturas hegemônicas, deve passar por uma virada radical de nossa realidade multiétnica e multicultural, em um forma de desenvolver o potencial intrínseco de cada ser, através da prática escolar ou estética artística e informal, nas suas diferentes manifestações plásticas, musicais, cénicas, principalmente aquelas que permitem o máximo desenvolvimento psicomotor.

Prática artística e valorização estética que, paralelamente, vão permitir ou desenvolver a capacidade perceptiva inerente a cada ser humano e de grande importância em qualquer campo de trabalho, seja ele artístico, social, científico ou técnico, etc.

As ideias estéticas de Marx (1972), afirmando que o humano, em virtude da tarefa prática de transformar a matéria que a natureza adquire, para alimentar-se, proteger-se das intempéries e de dois ataques de animais, desenvolve seu cérebro e ao mesmo tempo converte seus sentidos biológicos em sentidos humanos e estes em sentidos estéticos, a partir dos quais, que se torna o ser verbal-pensante, simbólico e social, criando produtos funcionais, espirituais, materiais conceituais, produção cognitiva e material sem peso que está contido no termo "cultura".

DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL DE PERCEPÇÃO HUMANA

A espécie humana é o ser mais desenvolvido dentro do gênero animal, pois torna-se um ser verbal-pensante e simbólico em sua evolução, o que implica que este ser racional seja também fisicamente e socialmente ativado, ao contrário do animal irracional, que usa apenas um sistema receptor e efetor, cujas funções não vão além da recepção do estímulo e sua resposta imediata de consumo ou satisfação de uma necessidade fisiológica. O ser humano, em virtude de ter desenvolvido em sua evolução uma cavidade orbital datada da maior parte do crânio, o que permitiu ao cérebro do ser exibir ao máximo seu potencial perceptivo, como um processo psicológico complexo que possibilita a tomada de consciência de impressões sensoriais - visão, audição, tatuagem, etc. - dá realidade,

Parece então que é preciso que todo professor conheça um pouco sobre o funcionamento do cérebro, principalmente em relação às características funcionais de cada um dos dois hemisférios desse órgão.

Por volta dos anos sessenta do século XX, alguns estudiosos da área da neurociência começaram a investigar as funções e divisões do cérebro, destacando-se entre outros o cientista Roger W. Sperry, que em 1981 recebeu o Prêmio Nobel de Medicina, prêmio Compartilhe com outro cientista (Martínez: 1989). De acordo com essas investigações sobre o cérebro, as funções de cada hemisfério agora são especializadas por conformação genética e cada um contribui com seu potencial para realizar operações específicas, por sua vez, cada um troca informações com o outro para realizar suas respectivas operações cerebrais.

Hoje, outros cientistas e estudiosos fornecem evidências suficientes para comparar as funções de cada hemisfério e a parti-

cipação de ambos na realização de determinadas operações, o que é suposto ser o caso, visto que o corpo humano é um sistema interconectado de subsistemas ou órgãos que funcionam em harmonia. Por sua vez, como todos os organismos vivos, os humanos estão intimamente ligados a um ecossistema e particularmente os humanos estão em sintonia com um sistema parceiro.

A pesquisa do Dr. Sperry se limita ao estudo da função cerebral, especificamente dos dois hemisférios direito e esquerdo separadamente, em pacientes que, por motivos terapêuticos, cortaram fibras do caloso corporal, além da parte que interliga esses hemisférios. Da mesma forma, Sperry concluiu que "cada um ou dois hemisférios parecem ter suas próprias sensações, percepções, pensamentos, sensibilidades e memória" (En Martínez; 1989, 42).

O psicólogo Miguel Martínez, professor de pós-graduação da USB, em seu citado trabalho, refere-se à descoberta do cérebro por Sperry, resumindo que o hemisfério esquerdo teme ver como o pensamento envelhece e analisa de forma linear, ou diz, passo a passo no tempo e que se processa através do pensamento lógico, raciocinando verbal e matematicamente, onde cada passo é suportado pelo anterior. Por fim, acrescenta que o uso do hemisfério é consciente. Em tempo disso, o comportamento do hemisfério direito do cérebro envelhece de forma sintética e intuitiva. A forma estereognóstica ou holística de tudo é típica do hemisfério direito e se distingue por um procedimento complexo, tácito, não linear, simultâneo e não causal. Esta contribuição científica implica que o funcionamento do hemisfério direito é sustentado por "um pensamento sintético e simultâneo ou visão intelectual de muitas coisas ao mesmo tempo, que permite o pensamento intuitivo, capaz de percepções estruturais sincréticas, configurações ou gestalts, e você pode comparar esquemas ou engramas de forma não-verbal, analógica, metafórica, alegórica e integral" (Martínez; p. 43).

AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NO UNIVERSO INFANTIL

As experiências artísticas desempenham um papel vital no desenvolvimento da criança, sendo o pensamento artístico uma forma particular de conceber a realidade e, portanto, à semelhança da forma como as crianças constroem o conhecimento na brincadeira, as suas aprendizagens e atividades artísticas precisam de fazer sentido para elas, integradas nas suas próprias experiências. A educação artística deve encorajar a participação por meio de oportunidades culturalmente apropriadas, aumentando ainda mais o desenvolvimento holístico e o aprendizado artístico.

A cultura influencia pensamentos e comportamentos, considerados não apenas em termos de diversidade étnica ou racial, mas também em outras dimensões como religião, localização geográfica e status socioeconômico. Ao ensinar artes, os educadores devem estar atentos às diferentes associações culturais que cada criança tem, para que possam se beneficiar das oportunidades artísticas.

A apropriação artístico-cultural das crianças tem o tempo e ritmo próprios; ocorre na medida em que estabelecem um diálogo direto com diferentes obras, acionando seus acervos, afetividade e cognição, possibilitando múltiplos olhares e sentidos. E será tão mais intensa quanto mais exercemos o papel de instigar sua curiosidade e provocar novas indagações. (BRASIL, 2006, p.26).

A infância pode ser vista como uma "construção social dentro de um contexto histórico-cultural", portanto, o contexto de uma criança deve ser reconhecido, pois a aprendizagem ocorre por meio de influências sociais, culturais e históricas. Bebês e crianças pequenas precisam e encontram segurança no familiar, portanto, atividades de arte culturalmente reconhecíveis que se conectam aos seus fundos de conhecimento irão despertar seu interesse, beneficiando assim seu aprendizado artístico.

Em relação à cultura étnica, a cultura local também deve ser considerada, e os educadores podem proporcionar às crianças oportunidades de ver e vivenciar objetos e artefatos valorizados pelas culturas da comunidade para que possam se familiarizar com eles. A arte visual é uma forma de as crianças se conectar, identificar e construir suas identidades culturais por meio de aprendizagem e atividades que se relacionam com seus interesses e experiências, incentivando ainda mais seu desenvolvimento e participação na arte. Ao reconhecer os fundos de conhecimento de um indivíduo, o desenvolvimento artístico e a aprendizagem podem ser influenciados dessa forma promovidos. Ao ensinar educação artística, as identidades culturais das crianças devem ser bem representadas nas oportunidades de arte.

Promover a apreciação estética nas artes é essencial ao encorajar o desenvolvimento holístico e o aprendizado das artes. As crianças devem saber o que consideram esteticamente agradável (seja à vista, ao som ou ao movimento) para que apreciem, mantenham o interesse e, assim, também tenham como objetivo alcançar mais resultados em sua própria jornada artística.

Os educadores devem corresponder às expectativas de todos aqueles que precisam aumentar sua competência em termos de alfabetismo visual. Eles próprios precisam compreender que a expressão visual não é nem um passatempo, nem uma forma esotérica e mística de magia. Haveria então,

uma excelente oportunidade de introduzir um programa de estudos que considerasse instruídas as pessoas que não apenas dominassem a linguagem verbal, mas também a linguagem visual. (DONDIS, 1997, p.230)

A educação artística deve encorajar e instruir a apreciação estética, uma vez que promove ainda mais o desenvolvimento holístico da criança e a aprendizagem das artes, uma vez que cultiva conceitos pessoais daquilo que consideram e definem arte 'agradável'. Mais ainda, a instrução e o desenvolvimento da apreciação estética encorajam o orgulho individual e a satisfação na arte pessoal, além de apoiar o que a criança considera esteticamente agradável.

No entanto, nas artes visuais, quando bebês e crianças pequenas criam uma peça que é significativa para eles e que acham esteticamente agradável, eles não querem descartar ou desconsiderar, mas possessivamente apegam-se a ele para fins individuais, como mostrar aos pais. Portanto, os educadores têm um papel importante em orientar as oportunidades de arte para estimular ainda mais a apreciação estética de uma criança, localizando arte que capte seu interesse, como visitar e observar obras de arte em um museu, encontrar peças musicais agradáveis ou assistir a uma peça que a classe possa assistir.

A OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS E O DESENVOLVIMENTO DA APRECIAÇÃO ARTÍSTICA

Por meio da observação, uma criança pode refletir sobre o que considera esteticamente agradável e essas reflexões irão, com sorte, influenciar positivamente sua própria jornada artística por meio da inspiração. Ao apoiar o desenvolvimento de sua apreciação estética e abertura a novas ideias, bebês e crianças pequenas se beneficiam disso, pois quando começam a reconhecer o que a arte é esteticamente agradável para eles, eles discutirão seus pensamentos ao mesmo tempo que refletem criticamente sobre suas observações, usando esta arte para informar seu trabalho atual e futuro. Os bebês são muito pequenos para serem instruídos na apreciação estética, no entanto, encorajar e instruir a apreciação estética em bebês e crianças pequenas irá inspirar seu trabalho e, portanto, continuar a cultivar e promover seu desenvolvimento holístico e aprendizagem nas artes.

Como o jogo livre, as crianças devem ter liberdade para explorar e experimentar as artes, seja dança, música, teatro ou artes visuais. Além disso, como bebês, crianças pequenas e crianças pequenas estão em diferentes períodos de desenvolvimento, as artes fornecem a cada estágio a oportunidade de promover seu desenvolvimento holístico e aprendizado das artes, ao mesmo tempo que encoraja sua individualidade. A educação artística deve promover o desenvolvimento holístico em um ambiente culturalmente sensível e exploratório, dando apoio orientado se necessário, enquanto também descobre e promove o que uma criança acha esteticamente agradável. A participação nas artes desempenha um papel crucial na maneira como uma criança entende seu ambiente, seu mundo e, por fim, a si mesma.

A formação integral como uma das aspirações do milénio continua a abarcar a educação estética e artística nos vários sistemas educativos, nomeadamente ao nível da educação inicial ou pré-escolar. Isso porque essa esfera educacional é essencial e indissociável do processo formativo de meninas e meninos na primeira infância; as suas experiências iniciais desde o nascimento estão ligadas às expressões artísticas e estas estimulam fortemente o seu desenvolvimento humano.

Nas situações de produção, a dimensão expressiva de aproximação da Arte emerge num processo criativo que é pessoal e, ao mesmo tempo, cultivado. Pessoal, porque o aluno está diante do desafio de dar forma a seus pensamentos, sentimentos e desejos; cultivado porque este processo está sempre sendo enriquecido pelas informações culturais (contextualização da Arte) e pela leitura de obras. O fazer propicia a descoberta de possibilidades e limitações em relação ao repertório, aos materiais, e aos instrumentos da linguagem, objetos da representação, ao mesmo tempo em que articula as referências que se tem de leitura e contextualização na construção de formas com maior força expressiva. (PONTES, 2001, p.44)

Ao refletir sobre os atributos da arte como expressão da realidade social, é possível considerar que, como qualquer esfera, suas concepções são o resultado do desenvolvimento contínuo e progressivo do sistema em que é moldada e condicionada; razão para destacar o seu lugar como forma de consciência social que está presente nos processos educativos e não escapa às reconstruções que as pessoas fazem da cultura no tempo em que vivem, as quais têm, fundamentalmente, uma expressão estética.

A expressão estética está presente e demonstra a assimilação e transformação humana, onde o emocional e o espiritual geram um comportamento criativo nas suas várias relações com a realidade, englobando a natureza, a sociedade e o pensamento em três grandes esferas: conhecimento, atividade e educação. Educar meninos e meninas em idade pré-escolar do ponto de vista estético e artístico significa um desenvolvimento psíquico e físico que se coloca como condição relevante de sua personalidade futura.

Os modelos pedagógicos da educação infantil reconhecem a atividade estética e artística, que meninas e meninos, deveriam

desenvolver como condição indispensável de sua formação, desde a concepção de Fröebel; Pedagoga alemã precursora da educação infantil em 1837, que vem sendo reforçada desde então por pesquisas neuropsicológicas e educacionais que mostram que a educação artística desenvolve o pensamento e, com ela, a produtividade e a criatividade das pessoas quando estimulada desde a infância; por outro lado, as atividades e expressões artísticas estão intimamente relacionadas com a socialização de meninas e meninos e favorecem a criação de vínculos afetivos.

A educação inicial e pré-escolar constitui a primeira fase do desenvolvimento adequado para a promoção de várias competências, onde os conteúdos artísticos não devem ser um complemento, mas sim um elemento essencial na formação dos futuros cidadãos.

Na primeira fase da vida, as meninas e os meninos conhecem o mundo que os rodeia, os seus ambientes físicos e humanos de uma forma geral e através da condição múltipla da percepção sensorial, que é fortemente estimulada quando são aplicados recursos artísticos no processo de aprendizagem, na forma de brincadeira e liberdade de expressão.

A prática e a fruição artística proporcionam condições que ativam as esferas cognitivas, afetivas e comportamentais do ser humano desde a mais tenra idade. Percepção, memória, emoções e motivações são processos essenciais no desenvolvimento de meninas e meninos, para os quais a experiência artística contribui fortemente, possibilitando impressões duradouras e valiosas na formação de sua personalidade.

O processo de percepção desde a idade pré-escolar considera os estímulos artísticos: sons, formas, cores, texturas, gestos, movimentos; eles são altamente motivadores no jogo e no restante das atividades de aprendizagem. Estes permitem despertar e externalizar as percepções, ideias e sentimentos que surgem nas fases do desenvolvimento infantil e contribuem para a formação de experiências estéticas e da capacidade criativa dos pequenos.

A associação e representação de estímulos causados pelos recursos da arte incitam o interesse, a fantasia e a criatividade. A prática expressiva da arte e da expressão corporal condicionam o desenvolvimento das habilidades psicomotoras em meninas e meninos, tanto finos quanto grosseiros. A prática de movimentos, direções e uso de espaços auxiliam na satisfação das necessidades de mobilização corporal da criança. Além disso, os recursos da linguagem visual (cor, forma, linhas, texturas, relações fundo-figura, etc.) enriquecem a percepção e a representação gráfica ou pictórica da apreensão, fazendo emergir seu pequeno mundo interior. Por sua vez, a música é a manifestação artística que mais influencia o desenvolvimento infantil, com base nas canções de ninar e nas canções de ninar maternas desde o nascimento, a harmonia e a melodia sonora estimulam reações emocionais e reconhecimentos que deixam marcas na atenção e na memória das crianças.

Universalmente, um dos jogos favoritos de meninas e meninos são as rodadas, rodas, círculos ou rodas, que surgiram com as civilizações humanas. Desde o nascimento das religiões, a dança de roda se manifesta, atestada por desenhos da Idade da Pedra e ritos mágicos de todos os continentes, que ainda são praticados por algumas etnias que preservam sua cultura ancestral. Esta é uma condição sócio - histórica que favorece um trabalho pedagógico baseado na diversidade de culturas com atenção desde a mais tenra idade. Universalmente, um dos jogos favoritos de meninas e meninos são as rodadas, rodas, círculos ou rodas, que surgiram com as civilizações humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem várias maneiras pelas quais os professores podem construir sua confiança pessoal e conhecimento pedagógico para ensinar artes visuais nos primeiros anos. Um ponto de partida importante é a autorreflexão. Isso pode ser uma jornada pessoal ou parte de uma investigação compartilhada em todo o centro. Refletir sobre a história pessoal com as artes visuais pode permitir que os professores identifiquem quando e como sua confiança foi perdida em primeiro lugar. Há um valor real em compartilhar as memórias dessas experiências nas equipes de ensino. Essa pode ser uma estratégia eficaz para construir uma filosofia compartilhada das artes visuais, decidindo juntos como as artes visuais podem ser valorizadas e inseridas no currículo. Também é importante ter essas discussões com as famílias.

Quando se trata de fazer algo, existem muitas maneiras de alcançar o mesmo resultado. Sabe-se que para se alcançar resultados diferentes, pode-se usar uma grande variedade de métodos, ou técnicas.

As técnicas artísticas são utilizadas para que a pessoa que vai criar a obra possa encará-la de forma pessoal, transmitindo sentimentos, significados ou mensagens à sua maneira. Uns preferem a cor azul, outros o vermelho, e com as diferentes técnicas pode-se fazer dessas cores peça chave no resultado final. Nesse sentido, existem técnicas que permitem transmitir uma mensagem suave, outras um pouco mais abruptas.

Na prossecução deste propósito, recomenda-se que a formação de professores em arte, se resuma à prática de gabinete de desenho, pintura e modelagem, entre outras possibilidades artísticas, para que o profes-

sor promova com este tipo de exercício, não só pleno desenvolvimento das potencialidades da educação infantil e do pensamento divergente ou intuitivo, que por sua vez permitirá uma solução eficaz e rápida para os problemas emergentes e, por outro lado, dada a natureza desinibidora da prática artística, contribuirá para a realização de um autêntico e ser harmonioso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte. Brasília: MEC/SEF,

1997. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>Acesso em: 01 jun.2023. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Coleção

Proinfantil: módulo IV: unidade 5. Brasília, DF, 2006. v.2. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012797.pdf>.

Acesso em: 03 jun.2023.

DONDIS, D. A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007. PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. A Presença da Arte na Educação Infantil:

olhares e intenções. Natal: UFRN, 2001.

CORPO E MOVIMENTO NA ESCOLA

SEVERINA ENEIDA DA SILVA

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir os apontamentos dos teóricos estudados durante a U. C. 'Cultura Corporal na Escola'. Iremos estudar as práticas escolares das aulas de Educação Física, como se dá essa prática, o que se ensina aos alunos, como é desenvolvida as aulas e qual a concepção que os professores têm acerca da sua disciplina.

Também abordaremos a relação entre natureza e cultura, a internalização das práticas sociais e a influência que as interações entre indivíduos exercem sobre nós. Como somos constituídos? Como nos desenvolvemos? Como se dá as nossas relações?

Após essa discussão, trataremos também sobre o papel que a escola exerce sobre os alunos. Qual a função da escola? Será apenas a transmissão de conhecimento? Mas que conhecimento é transmitido já que os alunos trazem uma bagagem de seu cotidiano?

Todas essas questões serão discorridas com base em autores tais como: Young (2007),

Daolio (1995), Sanches (2011 e 2015), Ferreira & Falkemback (2012) e Brasileiro & Marcassa (2008), entre outros.

DESENVOLVIMENTO

Umas das primeiras indagações que fizemos no início desta Unidade Curricular foi a respeito das práticas escolares de Educação Física durante nossa trajetória pelo Ensino Fundamental. Uma das maneiras de mexer o corpo na escola era por meio de exercícios físicos, ginásticas, jogos de circuito, campeonatos, e a Fanfarra. E, algo que foi ressaltado pela turma era que muitas atividades eram separadas por gênero, bolas para meninos, e cordas para meninas.

A partir da implantação da L.D.B. nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as aulas de Educação Física começaram a tomar um novo encaminhamento. Passaram a ser consideradas como parte do componente curricular obrigatório da Educação Básica. Ou seja, surge uma preocupação em torno do aluno, corpo e movimento.

Na sociedade contemporânea o que temos visto é um discurso hegemônico sobre o corpo como sendo um "santuário do músculo, como modelo de perfeição", e infelizmente isso é aceito universalmente (BRASILEIRO & MARCASSA[1], 2008, p.196).

As aulas de Educação Física de modo geral têm utilizado apenas um conteúdo (esportes coletivos) durante todo o ano letivo. Com esta monocultura os educandos deixam de vivenciar e aprender outras atividades também importantes para o seu desenvolvimento integral. As autoras apontam para a necessidade de reconhecer as práticas corporais como riquezas culturais e bens socialmente produzidos.

Daolio (1995) utiliza o olhar da Antropologia Social para analisar as práticas de Educação Física em escolas da cidade de São Paulo. Pauta-se pelo estudo do homem nas suas relações sociais, entendendo-o como construtor de significados para as suas ações no mundo. Conforme Laplantine (1988),

A antropologia nada mais é do que um certo olhar, um certo enfoque, que consiste em estudar o homem inteiro e em todas as sociedades, sob todas as latitudes, em todos os seus estados e em todas as épocas. [...] trata-se de estudar o homem em todas as suas práticas e os seus costumes (apud DAOLIO, 1995, p. 23).

O comportamento do indivíduo, sua maneira de agir, pensar e se expressar dar-se-á a partir da sua interação com o meio social em que vive. A natureza humana é fruto da relação entre natureza-cultura. Embora sejamos semelhantes biologicamente, fomos e continuamos sendo construídos diferentemente de acordo com cada sociedade, a qual destaca e valoriza determinadas formas de uso do corpo ou determinados movimentos corporais, segundo os padrões gerais da cultura. A cultura corporal é por nós internalizada e naturalizada inconscientemente. Assim,

É a partir da concepção de que o homem possui uma natureza cultural e de que ele se apresenta em situações sociais específicas que se chega à ideia de que o que caracteriza o ser humano é justamente a sua capacidade de singularização por meio da construção social de diferentes padrões culturais (DAOLIO, 1995, p. 36).

Todo homem, mesmo que inconscientemente desse processo, é portador de especificidades culturais no seu corpo. Tornar-se humano é tornar-se individual, individualidade esta que se concretiza no e por meio do corpo (DAOLIO, 1995, p. 36).

Segundo Wallon, o organismo é considerado um sistema aberto, inacabado e dependente do outro e seus relacionamentos reais com o mundo. A influência do ambiente lhe fornece material para que sua linguagem e seu pensamento evoluam permitindo assim a nossa humanização. O desenvolvi-

mento humano não é fragmentado, mas que corpo, pensamento e emoções se integram mutuamente, fazendo parte integral do ser.

A vida psíquica é desenvolvida em etapas denominadas estágios. Estes se estabelecem através de equilíbrios entre a criança e o meio e é rompido por alguma novidade, sendo reconstruído não por acréscimo, mas por reorganização. Para Wallon a construção do eu depende essencialmente do outro, seja para ser referência ou para ser negado.

A consciência não emerge sozinha, mas em conjunto com o outro através das reações sociais que permitem o processo de objetivação do eu, enquanto promove a submersão do outro. O eu não se constitui de uma vez, mas de acordo com a idade, com o calendário maturativo, com as disposições individuais e com as circunstancias (apud SANCHES, 2011, p.103-104).

Falar de corpo requer um olhar mais aguçado, pois é algo que não é fixo e que está em constante construção. Falkembach (2012) afirma que "corpo significa que é parte interdependente do processo coevolutivo da natureza e da cultura, inserido num campo cultural historicamente datado e construído por técnicas formativas". Além disso, corpo também é "processo de cognição e de produção, o qual se constitui na complexa rede de trocas de informações, de relações dinâmicas entre o sujeito como meio e com outros sujeitos" (p. 60;61). Assim, corpo deve-se estar em constante transformação, reinventando-se, relacionando-se e modificando-se.

Além de semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que

cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, definindo de maneiras variadas o que é corpo. É no corpo que "estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, principalmente por ser ele [o corpo] o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca" (DAOLIO, 1995, p. 39). Na prática escolar vemos muito bem essa incorporação da cultura.

O corpo nas aulas de Educação Física é tido com foco no esporte e até mesmo no treinamento visando a formação de equipes para campeonatos, no qual há uma diferenciação e consequentemente exclusão dos mais habilidosos dos menos habilidosos, dos que "levam jeito" para os que "não levam jeito", dos melhores dos piores. Essa lógica excludente pertencente ao ambiente da Educação Física só ressalta a quão competitiva e normatiza é.

Conforme discutido em algumas aulas, o corpo e o movimento são vistos como desprovidos de educação, assim a Educação Física estaria cumprindo a sua função educativa na medida em que ensinasse determinados valores e comportamentos sociais aos alunos. O corpo é compreendido como matéria-prima que precisa ser lapidado, cuidado, preservado, alimentado, para ser conservado em bom estado; o qual é necessário impor objetivos e ensinamentos a fim de conduzi-lo à ordem social. Sendo assim, o que se nota é que os professores desconsideram o repertório corporal que as crianças possuem antes de entrar na escola. E, ao considerar os movimentos corporais das crianças como não-técnicos, os professores entendem esses corpos como desprovidos de cultura, fazendo parte da ordem da natureza. Seria papel desses professores a formação do cidadão.

Os professores ensinam uma série de movimentos aos alunos, objetivando a incorporação por parte destes de um conjunto de técnicas que deverão ser capazes de torná-los mais adestrados e, ao mesmo tempo, mais socializados, com maior capacidade de enfrentamento do mundo (DAOLIO, 1995, p. 82).

A grande dificuldade histórica desta disciplina está em pensar a diferença, ou seja, aquilo que destoa de uma expectativa universal do comportamento corporal. Portanto, "a diferença não pode ser pensada como inferioridade, porque o que caracteriza a espécie humana é justamente uma capacidade de se expressar diferenciadamente" (DAOLIO, 1995, p. 100). Reconhecendo a alteridade de seus alunos garante-se o direito de todos à prática.

Sanches (2011) afirma que a função social da escola é de promover a evolução intelectual de seus alunos e a objetivação de sua consciência (p. 104). O papel do professor e do conteúdo escolar é decisivo e comprova a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções superiores, esse pensamento pressupõe que o professor tenha autonomia sobre o seu trabalho e que esteja empenhado em promover a formação de seus alunos.

Young (2007, p. 1292) afirma que as classes dominantes e subordinadas têm tentado usar as escolas para atingir os seus mais diferentes objetivos. Mas, se a escola é um agente de transmissão de conhecimento, que tipo de conhecimento é transmitido? Para fins educacionais, há tipos de conhecimento que são considerados mais valiosos que outros, e é assim, por meio de conhecimentos diferenciados que há a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar.

Há distinção entre duas ideias de conhecimento apresentadas pelo autor. O

"conhecimento dos poderosos" é definido por quem detém este conhecimento, no caso a elite. Enquanto que o "conhecimento poderoso", refere-se a um conhecimento realmente útil, especializado, científico, apresentado por meio de um currículo pré-estabelecido e por relações de autoridade, no qual professor e aluno possuem lugares dis-

tintos no processo. É e isso que os pais esperam, ainda que inconscientemente, quando fazem sacrifícios para manterem os filhos na escola; que eles possam adquirir o conhecimento poderoso que não está disponível em casa. Para distinguir o conhecimento escolar do não escolar é necessário analisar se o mesmo depende ou não do contexto. O conhecimento que depende do contexto, desenvolve-se na resolução de problemas específicos do cotidiano, em coisas específicas, empíricas e práticas. Enquanto que no conhecimento que independe do contexto ou o conhecimento teórico, é desenvolvido para fornecer generalizações e buscar universalidade; é este tipo de conhecimento, que é adquirido na escola, a que Young se refere como sendo o conhecimento poderoso.

Por fim, Young responde a sua questão inicial afirmando que as escolas "capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa, ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho" (p. 1294). Para isso, a escola precisa considerar a base de conhecimento do currículo. Deste modo, o currículo deve "levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo" (YOUNG, 2007, p. 1299). Porque,

[...] para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

A função do professor é ajudar o aluno a aprender, a fazer relações, reflexões, a organizar seu pensamento, a ler o mundo, a pronunciar o mundo. E é na dança que é possível ler e pronunciar o mundo por via dos movimentos do corpo, expressando a

"linguagem da vida". É por meio da dança que nós desenvolvemos emocional e cognitivamente, além da nossa própria capacidade de aprender.

A arte tem o poder de nos levar além do ciclo inevitável da sobrevivência. Ela nos possibilita existirmos de outras formas, para além das necessidades de comer, dormir [...]. Ela nos proporciona a certeza de que somos seres refinados e especiais, capazes de ir além da simples reprodução material [...]. (BERTAZZO, 2011, p. 11 apud FALKEMBACH, 2012, P. 67).

Qual a proposta a ser desenvolvida com os alunos? Criação de movimentos, de processo criativo e improvisação. Como professores devemos privilegiar os movimentos que as crianças inventam e nos apresentam, e trazer elementos que os desafiem para ir além, para que possam desenvolver tanto pessoal como em grupo, com consciência sobre seu corpo e sobre o mundo. Para isso, é necessário que aprendamos a perceber cada aluno, seus hábitos de movimento e ser criativo, para construir experiências que vão além das vivenciadas no cotidiano. Tudo isso implica sensibilidade, percepção e criatividade.

Desse modo o corpo não pode ser pensado separado da mente ou dos nossos sentimentos, devido ao fato de sermos um ser integrado por essas dimensões e o corpo consolida nosso estado emocional e psíquico.

Nas crianças, a integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora é muito perceptível, pois elas brincam, pulam, falam, entre outras. Por isso o trabalho pedagógico com crianças deve ser integrado.

Para tratar o movimento, Wallon (1979 apud SANCHES, 2015, p. 8) recorre ao estudo do músculo responsável por sua execução, advertindo para a existência de duas funções: uma

chamada de cinética, responsável deslocamento do corpo; e a outra, é a função postural, que regula o grau de tensão do músculo, responsável pela sustentação da posição do corpo.

A função tônica é a que imprime a expressividade do movimento, por isso "o movimento está intimamente ligado às emoções, acompanhando suas ondulações e possibilitando a expressividade da pessoa" (SANCHES, 2015, p.8). Mesmo na ausência de deslocamento, a musculatura encontra-se em atividade intensa para dar sustentação a determinada modulação e expressão do corpo.

Devido ao fato da cognição, emoção e motricidade estarem integradas para se atingir o controle voluntário dos movimentos, é preciso explorar a fala. Para isso é necessário fortalecermos condutas mais refletidas, sendo assim, as condutas mais emotivas tendem a ficar mais controladas. Ao expandir o vocabulário, nomear diferentes objetos, distinguir seus sentimentos, construir frases complexas, a criança vai se conhecendo melhor, conhecendo seus limites, e pensando antes de agir.

Por isso é muito comum na Educação Infantil crianças usarem a mordida como modo de se expressar em disputas por espaço ou por um brinquedo, por exemplo. Com a ajuda do educador as crianças tendem a verbalizar essa ação dizendo: "não gostei!". Esse é um grande desafio a ser proposto pelos educadores: "ajudar as crianças a passarem de uma movimentação involuntária para

uma movimentação voluntária e intencional" (SANCHES, 2015, p.10).

O corpo é o meio de comunicação empática com o mundo, praticante ativo e permanente do processo de sociabilidade, da produção material simbólica e das experiências culturais. A escola, portanto, deve fornecer novas referências que permitam sair da visão útil de conhecimento possibilitando o entendimento de produção cultural a fim também compreender e avaliar, para aceitar ou não os novos processos e produções postos na sociedade (BRASILEIRO & MARCASSA, 2008, p. 197).

Pensando nesse corpo que interage o tempo todo através da fala e do movimento o educador pode propor atividades a partir do repertório anterior da criança, através da exploração dos espaços onde ela está inserida: a sala, o parque, o pátio. Segundo Sanches (2015) estes espaços podem ser usados segundo três aspectos: sentidos (para frente, para trás, em cima, embaixo, esquerda, direita), forma (linear, circular, ondulado) e planos (alto, baixo...). As manifestações culturais produzidas pela humanidade como o teatro e dança, devem e podem ser exploradas no ambiente escolar, não de forma mecânica.

Através da dança pode-se possibilitar tanto o conhecimento de si como do mundo, devido ao fato dessa ser formada por quatro elementos: o interprete (quem dança), o movimento (o que faz), o som (som do próprio corpo ou do ambiente) e o espaço (onde faz).

O teatro, segundo Spolin (2010 apud SANCHES, 2015) assim como a dança, possibilitam o conhecimento de si e do mundo, desse modo o jogo teatral possui três elementos: onde (é o lugar onde se passa a cena), quem (o que faz a cena, o personagem) o quê (o que o personagem faz, a ação).

As crianças na Educação Infantil sem se darem conta brincam de teatro o tempo todo através das brincadeiras de faz-de-conta onde interpretam vários personagens, elaboram o que cada um faz, onde se passa essas cenas.

Cabe ao educador explorar essas brincadeiras através de ações que envolvam diversas linguagens como: as plásticas (cenários, figurinos, adereços, iluminação e imagens); as sonoras (ruídos, música, vozes); a verbal (textos, letras de músicas) e cinestesia (o corpo do ator e seus movimentos, gestos e ações no espaço tempo).

Através do teatro da dança há muitas dimensões corporais de aprendizagem relacionadas as linguagens corporais que são oferecidas através dos gestos, pelo ato de movimentar-se e de expressar-se, que dificilmente podem ser descritas ou relacionados.

CONCLUSÃO

A partir das discussões propostas nas aulas e embasadas nos artigos estudados, podemos concluir que o corpo não é algo meramente biológico, mas é construído a partir das interações sociais que vivenciamos, ou seja, é uma relação entre natureza-cultura. Assim, há valores, comportamentos e hábitos valorizados pela sociedade e internalizados inconscientemente por nós, sendo universalmente aceitos.

A prática da Educação Física em ambientes escolares não pode ser vista apenas como meio para esportes coletivos ou destinada apenas a idealização de corpos perfeitos e sadios. É importante ressaltar e compreender as singularidades dos nossos alunos, como também suas limitações e interesses. As aulas precisam ir muito mais além do que jogos e preparação para campeonatos, deve incorporar novas práticas do trabalho com o corpo, como o teatro e a dança.

A ginástica e a dança são manifestações da cultura corporal que hoje integram o universo das linguagens artísticas contemporâneas, compondo [...] um denso registro de saberes, gestos, sentidos e significados que, de alguma forma, exprimem e permeiam a realidade complexa que vivemos (BRASILEIRO & MARCASSA, 2008, p. 200).

Cabe ao educador como mediador do conhecimento colocar a dança e o teatro dentro da sala de aula, como forma de expressão da realidade, como uma linguagem viva e rica. É por meio destas que o aluno passa a ter conhecimento de si e do mundo. Dessa forma, é possível integrar novos saberes e competências expressivas como uma forma de manifestação desses corpos no espaço em momentos de interação e autoconhecimento. "O campo da dança percebe e conhece o ser humano em movimento, em ação, em relação. É um modo de conhecimento complexo que também se expressa pela via do movimento" (FALKEMBACH, 2012, p. 67).

Sendo assim, na escola, a Educação Física deve explorar tudo aquilo que se refere ao corpo humano, o seu movimento, as práticas corporais e especificamente as linguagens corporais.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, L. T. & MARCASSA, L. P. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. Revista Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57), p. 195- 207, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/57-artigos-brasileirolt_etal.pdf.

DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas, SP: Papirus. 1995.

FERREIRA, T. & FALKEMBACH, M. F.. Teatro e Dança: anos iniciais. Porto Alegre: Mediação. 2012.p. 59 a 135.

SANCHES, M. C. Fundamentos teóricos a serem considerados na organização do trabalho pedagógico. IN: TEIXEIRA, C.; SCHWANTES, R. Organização do trabalho pedagógico: múltiplos olhares. São Leopoldo: Oikos. 2011. P. 100 a 111.

BERTOMEU, JOÃO CEGATO. Corpo e movimento na escola. IN: BRASIL. Universidade Federal de São Paulo. Curso de aperfeiçoamento em Educação Infantil, Infâncias e Àrte. COMFOR. 2015. Módulo 4. Aula 1.

BERTOMEU, JOÃO CEGATO. Corpo e movimento na escola. IN: BRASIL. Universidade Federal de São Paulo. Curso de aperfeiçoamento em Educação Infantil, Infâncias e Àrte. COMFOR. 2015. Módulo 4. Aula 2.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: http//www.cedes.unicamp.br.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO BÁSICA, ENSINO DE QUALIDADE

SILVIA MARIA DOS SANTOS COSTA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na educação regular, especialmente na modalidade da Educação Infantil. Para isso, foi realizado um estudo exploratório de revisão de literatura, contemplando livros e artigos científicos. Os resultados da pesquisa indicam que as atividades lúdicas destacam-se por contemplar o perfil do alunado com Síndrome de Down, onde a assimilação acontece mais rapidamente, uma vez que a idade cronológica é diferente da funcional. Dentre elas, as que envolvem artes e música, pois trabalham o esquema corporal e auxiliam no raciocínio através da reflexão crítica do conteúdo estudado. Concluiu-se também que a efetivação da proposta da Educação Inclusiva depende de mudanças que envolvem equipe gestora, formação docente, disponibilidade de recursos, adaptações curriculares, entre outros. Embora o professor apresenta-se como a peça chave do processo, é preciso que o trabalho seja realizado em conjunto para que a criança seja plenamente atendida e tenha todas as suas capacidades mentais exploradas.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Síndrome de Down.

ABSTRACT

This study aims to understand what resources are needed to make the inclusion of students with Down Syndrome in regular education, especially in the modality of Early Childhood Education. For that, an exploratory study of literature review was carried out, contemplating books and scientific articles. The results of the research indicate that recreational activities stand out for contemplating the profile of the student with Down Syndrome, where assimilation happens more quickly, since the chronological age is different from the functional one. Among them, those that involve arts and music, since they work the corporal scheme and aid in the reasoning through the critical reflection of the studied content. It was also concluded that the implementation of the Inclusive Education proposal depends on changes involving management team, teacher training, availability of resources, curricular adaptations, among others. Although the teacher presents himself as the key piece in the process, it is necessary that the work be carried out together so that the child is fully attended and has all his mental capacities explored.

Keywords: Inclusion. Child Education. Down Syndrome.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta contribuições sobre o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação regular, ao ingressar na escola, através da Educação Infantil, para que tenham as suas capacidades mentais devidamente exploradas visando o desenvolvimento integral.

O estudo justifica-se em razão da necessidade de tornar a escola verdadeiramente inclusiva, conhecendo quais caminhos devem ser trilhados em prol de um atendimento que realmente contemple todos os alunos, sob uma abordagem que permita o professor trabalhar as potencialidades dos alunos e não suas limitações. No caso da Síndrome de Down, acredita-se que é de suma importância compreender as características do público para desenvolver atividades direcionadas, bem como preparar a escola e equipe pedagógica adequadamente.

Embora a inclusão apresente uma prática complexa, uma vez que envolve a quebra de um paradigma, considerando que por muitos anos os deficientes foram considerados incapazes, acredita-se que com conhecimento, dedicação e engajamento da equipe pode-se desenvolver um trabalho efetivo e permitir que estes indivíduos desfrutem a cidadania de forma plena.

O presente estudo teve como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na Educação Infantil. E objetivos específicos, apresentar a proposta da Educação Inclusiva, conceituar a Síndrome de Down e estudar quais práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento destes indivíduos na Educação Infantil.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a de revisão de literatura. Para isso, livros e artigos científicos foram selecionados com base na temática, utilizando da Biblioteca Digital e bases de dados como Scielo e Google Acadêmico.

2 A SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Mendes (2001) a Síndrome de Down caracteriza-se por uma alteração cromossômica, especificamente no cromossomo 21, devido ao acréscimo de um cromossomo, formando um trio no lugar do par, o que justifica o nome “trissomia do 21”.

Dessa forma, a Síndrome de Down, na perspectiva genética, é um cromossomo cujo quadro clínico global é explicado por um desiquilíbrio na constituição cromossômica, caracterizando assim, a trissomia (SCWART-

ZAN, 1999).

Neste sentido, segundo Mendes (2001) a alteração acontece durante a formação da criança, o que lhe confere características diferenciadas tanto fisicamente como cognitivamente.

Além disso, conforme complementa Mendes (2001) é comum que outros termos sejam designados na medicina para falar da Síndrome de Down, como por exemplo, "trissomia simples", uma vez que há alteração apenas no par 21, bem como "Mosaicismo", nos casos que há diferenciação entre as células, variando entre 46 e 47 cromossomos. Neste contexto, é válido ressaltar que a trissomia simples representa mais de 98% dos casos, enquanto o Mosaicismo apenas 2%.

Silva e Dessen (2005) reiteram mostrando que por muito tempo os indivíduos com Síndrome de Down foram chamados de mongoloide, uma vez que os traços faciais se assemelham as pessoas da Mongólia. No entanto, por ser considerado um termo preconceituoso, aos poucos foi substituída por esta nova denominação que, por sua vez, homenageia John Lang Don Down, médico e pesquisador responsável pela descoberta da Síndrome.

Scwartzan (1999) afirma que a Síndrome de Down está associada a gestação tardia, onde mulheres acima de 34 apresentam mais chances, uma vez que biologicamente os óvulos experimentam característica de envelhecimento nesta fase e no processo de fertilização é comum que existam alterações genéticas.

Cabe ressaltar que devido aos grandes avanços tecnológicos, a Síndrome de Down pode ser descoberta ainda na gestação, onde a princípio o médico verifica algumas características incomuns na ultrassonografia morfológica, que é feita de rotina ao longo dos trimestres. Dentre as características que indicam a Síndrome de Down ainda na gestação, destacam-se alteração na translucência nucal, ou seja, a medida total da nuca, alteração na medida do osso nasal, desenvolvimento cerebral bem como alteração na coluna vertebral (MANTOAN, 2007).

Após a detecção destas características, a gestante é encaminhada para exames mais específicos, que são capazes de detectar geneticamente a existência da alteração. Há exames como a Aminocentese e biopsia do vilo corial, que analisam o líquido amniótico e passam informações mais consistentes no que tange ao desenvolvimento da criança e a existência ou não da Síndrome trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Embora represente um pequeno risco de aborto, uma vez que trata-se de um exame invasivo, é comumente solicitado para que as famílias possuam o diagnóstico precocemente e possam se preparar emocionalmente para receber a criança, além de adquirir informações essenciais para garantir a qualidade de vida trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Após o nascimento, as crianças demonstram dificuldade na mamada, pela sucção precária, bem como deglutição. Os reflexos também são diminuídos e verificados logo após o parto, pois sentem dificuldade ou até mesmo não conseguem flexionar os quadris.

No campo físico, destacam-se o diâmetro fronte-occipital pequeno, os olhos puxados, nariz pequeno e achatado, pescoço curto, geralmente com uma prega palmar, clinodactilida no 5º dedo das mãos, distância entre o 1º e 2º dedo dos pés e hipotonia evidente na língua, que representa a falta de tônus muscular. Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual (SILVA E DESSEN, 2005).

Além disso, o desenvolvimento motor tende a ser prejudicado, uma vez que as crianças apresentam mais lentidão no caminhar, que normalmente acontece entre 18 e 36 meses e não entre 12 e 24 meses como acontecem com indivíduos não acometidos por síndromes (MENDES, 2001).

Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual, que somadas as dificuldades com linguagem, audição, visão, evidenciam que o indivíduo precisa de acompanhamento para que desenvolva suas capacidades mentais (SILVA E DESSEN, 2005).

É comum observar estudantes com Síndrome de Down com dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar de uma situação ou lugar para outro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (SILVA E DESSEN, 2005, p. 10).

Assim, importante ressaltar que a idade cronológica dos indivíduos com Síndrome de Down é diferente da funcional, e isto se dá por conta de lesões no sistema nervoso.

A criança com síndrome de Down tem idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das crianças sem a síndrome. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso. O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN,

1999, p. 246).

Sendo assim, pensando no processo de aprendizagem, é preciso encontrar ferramentas que trabalhem linguagem, percepção, além do esquema corporal para que o indivíduo se desenvolva em harmonia considerando as limitações provenientes da alteração cromossômica (MORIN, 2004).

Schwartman (1999) mostra que é muito comum que crianças com Síndrome de Down em fase de escolarização possuam dificuldade na fixação dos conteúdos devido ao comprometimento da memória, o que indica a necessidade de recursos que façam do processo de ensino aprendizagem uma construção diária, prazerosa e efetiva, completamente diferente do sistema de ensino tradicional, que exige que a criança memorize inúmeros conteúdos de forma mecanicista.

Mendes (2001) complementa afirmando que é preciso que a escola desenvolva um trabalho diferenciado com estas crianças, através de profissionais altamente preparados, uma vez há a necessidade de direcionamento, estratégias adequadas e mediação constante, já que estes alunos possuem dificuldades na resolução de problemas.

Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências. Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares (SCHWARTZMAN, 1999, p. 247)

O referido autor também afirma que os indivíduos com Síndrome de Down possuem características que beneficiam o desenvolvimento, tais como sensibilidade, espontaneidade e desinibição (SASSAKI, 1999).

"Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio" (SCWARTZMAN, 1999, p. 270).

Uma pessoa com Síndrome de Down é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo, pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, quando melhoram os contextos em que a pessoa vive bem com a família, com o mundo social e na escola (MENDES, 2001, p. 123).

Com isso, entende-se que independentemente das diversas alterações citadas na literatura, é preciso considerar as especificidades apresentadas por cada criança, pois é comum que diversos indivíduos com Síndrome de Down apresentem inúmeras diferenças em suas capacidades mentais. Assim, é preciso que o professor tenha um olhar sensível e desenvolva estratégias direcionadas para cada um dos seus alunos sem focar apenas nas limitações e sim nas potencialidades.

2.1 A ESCOLA INCLUSIVA

A educação do aluno deficiente na sala regular tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para inclusão, buscando a sua efetividade na prática. Porém, tem acontecido sem a base necessária, principalmente no caso dos professores, que muitas vezes não tem preparo para desempenhar este importante papel, e ainda assim, é forçado a trabalhar baseando-se apenas no senso comum (CARVALHO, 2007).

Assim, antes de apontar qualquer tipo de atividade pedagógica direcionada, é importante ressaltar que a escola que contempla verdadeiramente a inclusão do aluno deficiente em sala regular deve respeitar e valorizar os seus alunos, cada um com sua característica individual, sendo o exemplo para a sociedade, que deve acolher todos os cidadãos, estando sujeita a modificações necessárias visando garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

O processo exige da escola novos recursos de ensino-aprendizagem, que são concebidos a partir de uma mudança da instituição de ensino assim como do professor, reduzindo o conservadorismo de suas práticas pedagógicas, direcionando a educação de forma a atender as necessidades de todos os seus alunos, portadores de deficiência ou não. (MONTEIRO, 2011)

De acordo com Carvalho (2007) a inclusão do deficiente na sala regular é um processo que deve ser progressivamente conquistado. Por se tratar de uma mudança de paradigma, de uma cultura que não está acostumada a lidar com o diferente, a mudança precisa ser conquistada de forma gradativa. Além disso, neste processo gradativo, uma das principais mudanças está relacionada a postura do professor em sala.

A falta de preparo dos professores faz com que atribuam aos alunos mais incapacidades do que eles realmente manifestam, e consequentemente, o aluno tende a se desenvolver dentro de um contexto negativo,

prejudicando o desempenho e desenvolvimento (BUENO, 1999).

No entanto, não pode ser atribuída apenas ao professor a responsabilidade da inclusão. A equipe gestora também precisa ser preparada adequadamente para mediar este processo, pois embora o professor esteja à frente na sala de aula, precisa de respaldo para conseguir atender todos os seus alunos.

Além disso, é importante frisar os pressupostos da Gestão Democrática, através da participação da família no processo educativo. E no caso da inclusão, cada criança apresenta características diferenciadas, mesmo quando apresentam uma mesma deficiente, e neste caso, só a família, por conhecer bem a criança, pode auxiliar o professor a conhecê-la e fazer parte do seu mundo (MENDES, 2001).

Os familiares devem ser parceiros da escola no que tange ao cumprimento das orientações, pois nem tudo será resolvido em sala de aula. Certamente, alguns casos exigirão o trabalho de outros profissionais, seja para melhorar na fala, com os fonoaudiólogos, ou para auxiliar no comportamento, com psicólogos ou psiquiatras, e os responsáveis pela criança devem estar comprometidos em auxiliar nesta jornada (ARTIOLI, 2006).

Schimer (2007) e Costa (2007) Ao falarem sobre o modelo de escola inclusiva mostram que estas têm como principais características o respeito, aceitação, além da confiança no potencial de cada aluno, com ou sem deficiência, proporcionando uma educação de qualidade e livre de preconceitos.

O ambiente escolar deve ser agradável, prazeroso e confortável para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham condições de aprender e desenvolver de forma a superar os medos e desafios que encontram ao longo do dia, auxiliando então a encontrarem meios facilitadores do processo de ensino aprendizagem e locomoção (COSTA, 2007, p. 55)

Em relação as práticas pedagógicas, autores como Praça (2011), defendem a inserção das brincadeiras para potencializar a proposta de inclusão com Síndrome de Down, uma vez que pode-se usar da ludicidade, para realizar experiências diversificadas, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um para que o sucesso na aprendizagem desses alunos seja alcançado.

2.3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Como visto na seção anterior, a criança com Síndrome de Down possui comprometimento no desenvolvimento cognitivo, possuindo mais lentidão para dar respostas aos estímulos, além da pouca capacidade de memorização. Sendo assim, através das brincadeiras e jogos, é possível tornar o ambiente propício a aprendizagem deste público, uma vez que trabalha com a linguagem natural da criança, favorecendo a aprendizagem de forma leve, dinâmica e efetiva.

De acordo com Rau (2011), o termo "lúdico" indica ações que proporcionam prazer enquanto realizadas, tais como brincadeiras e jogos. Sendo assim, através da ludicidade, o indivíduo socializa, interage, reflete, torna-se mais crítico, amplia a visão de mundo, desenvolve linguagem, criatividade, sem deixar de lado a satisfação pessoal, que é muito importante para que o desenvolvimento seja efetivo e a aprendizagem transformadora.

Neste contexto, percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, bem como o para a socialização da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano. Se for dada a possibilidade à criança de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo certamente terá o resgate da própria essência de interagir (KISHIMOTO, 2015, p. 34).

Kishimoto (2015) evidencia que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento individual e processo educativo, pois através desta linguagem que a criança passa a se interessar pelo aprendizado, com atenção, construindo conhecimento através dos mais diferentes papéis sociais possíveis.

A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente. (PRAÇA, 2011, p. 32).

Cabe ressaltar que o professor que trabalha em prol da inclusão deve ter a sensibilidade em gerar a curiosidade, desafios e descobrir interesses de seus alunos. Sendo assim, se na sala de aula existir essas possibilidades da criança aliar ou aprender o jogo com a diversão, estará vinculando a aprendizagem ao saber, a descoberta e a produção do saber, tornando assim a aprendizagem significativa (FRIEDMANN, 2014).

Além disso, considerando que estes indivíduos possuem pouca coordenação devido a hipotonia, faz-se necessário apropriar-se de recursos que ampliam o desenvolvimento psicomotor (JESUS, 2005). Com isso, entende-se que os recursos lúdicos podem ser associados à atividades físicas, danças, gincanas e até mesmo atividades artísticas através das pinturas e colagens, que não só exploram a sensibilidade nata destas crianças, como também permite que reforcem a coordenação motora fina, concentração, atenção, entre outros (MENDES, 2001).

Scwartzan (1999) ao considerar que estas crianças possuem problemas de memorização e linguagem, afirma que o trabalho desenvolvido com a musicalização pode ser crucial no desenvolvimento de duas capacidades mentais, uma vez que permite a assimilação dos conteúdos de forma lúdica, bem como a ampliação do repertório através do conhecimento dos mais variados termos, além da organização do pensamento.

No entanto, ressalta que uma grande parcela do público possui problemas auditivos associados. Assim, para que as atividades sejam efetivas, é preciso que a família faça acompanhamento médico da criança e insira aparelhos auditivos caso necessário.

Pode-se dizer que a música desenvolve a linguagem e o pensamento, relembrando os estudos de Vygotsky que mostram a necessidade de interrelação entre os dois campos, dando condições para a criança descobrir os sons que estão a sua volta e os que ela pode criar, e através desses criar novas maneiras de se expressar e se comunicar com as pessoas que estão ao seu redor (ANNUNZIATO, 2003).

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagogia e, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças (FERREIRA, 2008).

Diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades aonde se relacione objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita (FERREIRA, 2008).

Nos estudos apresentados por Bréscia (2003, p.60), é destacado que "[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças".

Trabalhar, concomitantemente, as letras das músicas, as músicas, seus sons e contexto histórico-cultural, ajuda e fixa o trabalho pedagógico de maneira a levar o aluno a construir uma relação com a sociedade e o papel da música naquele contexto (ANNUNZIATO, 2003).

Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e também depois de ouvir a música, reforça promove a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos da criança com Síndrome de Down, promovendo uma interação e comunicação social (BRESCIA, 2003).

Além disso, se faz necessário uma organização dos grupos, diminuição do número de alunos, mediação do professor com o grupo, simplificar as atividades, selecionar materiais e recursos de apoio para que a criança possa participar de todas as atividades e desenvolver sua autonomia moral e intelectual junto com as outras crianças (BUENO, 1999).

A avaliação deve ser individualizada, criteriosa e completa para cada criança, as informações e orientações devem ser compartilhadas pelas instituições no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, para assim buscar estratégias de melhor aprendizagem por parte da criança. Sendo assim é importante o professor registrar as dificuldades e as possibilidades de cada criança,

A criança com deficiência Síndrome de Down tende a ser mais lenta para agir e dar respostas, é preciso dar mais tempo para que ela se expresse e realize uma atividade. Assim, os recursos pedagógicos devem ser planejados e adaptados pela equipe de inclusão, é necessários equipamentos que possibilitem o ir e vir na escola, que dê mais agilidade para locomoção.

Muitas vezes as escolas centram- se nas suas limitações e não nas suas possibilidades, e isso faz com que deixem de lado o real desenvolvimento dessa criança, limitam-se somente em suprir as necessidades e assim acabam não explorando as reais possibilidades dessa criança para que ela possa se desenvolver. Corroborando com os dizeres de Almeida (2013), é preciso uma transformação da cultura pedagógica e uma reavaliação sobre o Projeto Político.

As adaptações curriculares estão garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), que orientam adaptações no projeto político pedagógico, no currículo, no nível individual.

A construção de um projeto de inclusão deve ser elaborada de forma coletiva, ou seja, todos devem participar dessa construção, e é exigido um trabalho de pesquisa ação, onde devem conter: Estudos, debates avaliação, planejamento, estratégias conjuntas entre professores do ensino regular e especialistas que acompanhem o processo de inclusão, contando com a participação de todos da comunidade escolar (UNICEF, 2000).

Almeida (2013), ao analisar a LDB 96, afirma que os professores são capacitados com especializações adequadas para integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns dentro da sua formação superior, mas só isso não é o suficiente.

Por lei os alunos com necessidades especiais têm direito ao acesso às classes comuns, e com essa obrigatoriedade houve um aumento desses alunos nas escolas o que demanda investimentos para assegurar aprendizagem e desenvolvimento.

A educação inclusiva é vista tão somente como socialização do aluno, no qual as práticas pedagógicas os excluem, discriminam e os isolam. É necessária superação dessas práticas para que a ação educativa seja um segmento de transformação (ARTIOLI, 2006; ARANHA, 2001).

Os professores devem ser capazes de analisar os alunos e suas diferentes necessidades no processo de aprendizagem para que dessa maneira possa elaborar e adaptar atividades diferenciadas, no intuito de aprimorar o atendimento ao aluno e abastecer com novas técnicas o seu planejamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do trabalho desenvolvido, percebe-se que não só os professores como as escolas não estão aptas a desenvolverem um trabalho que explore as potencialidades do deficiente, visando corresponder adequadamente a proposta da Educação Inclusiva.

Isto se deve ao fato de que a escola não dispõe de recursos físicos, humanos e estruturais para receber estas crianças, seja no âmbito da disponibilidade de materiais ou até mesmo despreparo da equipe que os atende.

Além disso, através do estudo pode-se perceber que a inclusão exige um trabalho em conjunto que envolve mais do que garantir a matrícula do aluno na sala de aula, e sim a parceria entre equipe gestora, família e professores para que o ambiente escolar torne-se propício ao desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Assim, após toda a adequação da escola visando torná-la verdadeiramente inclusiva, é preciso que o professor esteja plenamente capacitado para trabalhar sob uma perspectiva diferenciada atendendo as necessidades de cada um dos alunos.

Como visto durante o estudo, embora o aluno com Síndrome de Down tenha diversas limitações citadas na literatura, é preciso que o professor trabalhe buscando explorar as suas potencialidades. Como tende a possuir problemas com a memorização e capacidade de resolução de problemas, conclui-se que trabalhar com a ludicidade apresenta-se como o melhor caminho para trabalhar o seu desenvolvimento integral.

Embora a ludicidade abranja inúmeras possibilidades de trabalho, foram encontrados estudos recentes enfatizando os benefícios da música no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, justamente por trabalhar os aspectos que limitam o seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, ainda no campo da ludicidade, atividades que envolvam artes, música, dança, entre outras que exploram o esquema corporal, favorecem o desenvolvimento psicomotor, auxiliando que a criança tenha o preparo adequado para conseguir escrever, desenvolver concentração, atenção, noção de tempo e espaço, entre outros.

Por fim, entende-se que os recursos para trabalhar as potencialidades dos alunos com Síndrome de Down são amplos e é imprescindível que a escola disponha de todos os recursos e esforços para proporcionar este conhecimento essencial para o desenvolvimento humano, no entanto, é preciso rever a base da inclusão através da formação profissional e disponibilidade de materiais adequados para que o trabalho final, ou seja, aquele realizado em sala de aula, seja de fato efetivo e que estes indivíduos usufruam da cidadania de forma plena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. M.J.M. Reflexo da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas. Direto em ação, Brasilia, v.10, n.1, 2013.

ANNUNZIATO, V. Interagindo com a arte musical. São Paulo, Paulinas, 2003.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, mar. 2001.

ARTIOLI, A.L A educação com aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. Revista Psicologia educacional. n.23 São Paulo: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parametros Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2011. Disponível em . Acesso em 19 de set de 2017.

BUENO, J.G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999.

BRÉSCIA, V.L.P. A música e desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Átomo, 2003.

CARVALHO, V.S. Recursos utilizados na aprendizagem de alunos de classe especial. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: 2007.

FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. Música. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FRIEDMANN, A. A arte de brincar. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JESUS, Sonia Cupertino. Inclusão escolar e a educação especial. 2005. Disponível em: < http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf> Acesso em: Acesso em 25 de Junho de 2019.

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a Educação Infantil. 13º ed. São Paulo: Pioneira, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Defici- ência Mental. Brasília: MEC, 2007.

MENDES, E. G. Raízes históricas da educação inclusiva: Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ago. Marília: UNESP, 2001.

MONTEIRO, M. S. 2004. A Educação Inclusiva. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/inclusao>. Acesso em 16 de Julho de 2019.

MORIN, E. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRAÇA, E.T. Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular. Dissertação de mestrado: Mestrado profissional em matemática. Juiz de Fora – Minas Gerais, 2011.

SASSAKI, R.K. Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, A. DESSEN, E. Aprendizagem e Síndrome de Down. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância, Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, Diversidade e Equidade, 2003, baseando-se em dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Censo Demográfico 2000.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOLANGE RODRIGUES DA SILVA LEME

Resumo

Este artigo trata de questões que relacionam a música ao desenvolvimento da criança. Inicialmente, destaca-se que o conceito de desenvolvimento é entendido de forma ampla, abarcando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os aspectos lingüísticos, motores, afetivos e sociais. São apresentadas reflexões a respeito do papel da música na educação infantil. Busca-se encaminhar sugestões aos docentes envolvidos com a educação infantil, objetivando oferecer subsídios para viabilização de um contato prazeroso, formativo e saudável para a criança, explicando o desenvolvimento da linguagem musical no contexto da educação, a fim de contribuir para a motivação pessoal e facilitar a integração do educando no contexto escolar. Neste sentido, podemos considerar que a música é ferramenta essencial para um bom desenvolvimento da criança no aspecto educacional, favorecendo de forma lúdica e construtiva uma melhora significativa nos seus aspectos motivacionais.

Busca-se encaminhar sugestões aos docentes envolvidos com a educação infantil, objetivando oferecer subsídios para viabilização de um contato prazeroso, formativo e saudável da criança, explicando o desenvolvimento da linguagem musical no contexto da educação, podendo contribuir para motivação pessoal, facilitando a integração do educando.

Palavras-chave: Música, Educação Infantil, Criança.

Introdução

A música está entre as mais sublimes criações da humanidade. É uma arte e, ao mesmo tempo, uma linguagem criada pelo homem para expressar sentimentos, emoções e pensamento, ultrapassando os limites da palavra. Assim é uma linguagem que tem sentido próprio e que conquistou espaço de existência enquanto arte. Pode ser vista como linguagem capaz de expressar o mundo interno do indivíduo. Ela tem acompanhado a história da humanidade, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções. Está presente em todas as regiões, em todas as culturas, em todas as épocas, ou seja, a música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como uma das importantes formas de comunicação e ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem, buscando integrar o processo de crescimento da criança ao conhecimento de forma lúdica e criativa.

A voz, riqueza tão natural de nosso corpo, é como um "instrumento musical" que carregamos conosco e que a maioria das pessoas não sabe usar (ou tocar e manter) bem.

(FERREIRA, 2005, p.29)

A música na educação infantil vem ao longo da sua história atendendo vários objetivos como a formação de hábitos atitudes e componentes. Desde cedo, a criança demonstra interesse por ritmos e sons musicais. Parece mesmo que a receptividade à música, é um fenômeno corporal e que a relação da criança com a música começa quando ela entra em contato com o universo sonoro que a cerca a partir de seu nascimento.

Foi observado à necessidade da importância da música na educação infantil através da escuta dos bebês e crianças e planejamentos com base na experiências diárias, percebi como as atividades musicais podem oferecer inúmeras oportunidades para a criança aprimorar sua habilidade motora.

Existe músicas para adormecer, dançar, chorar, festejar. É um meio de expressão e forma de conhecimento acessível entre bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima, além de poderoso meio de integração social.

Proporciona o movimento corporal movendo-se com desenvoltura, ampliam modo de expressão musical pelas conquistas vocais, estimula balbucios, linguagens, proporciona o encantamento. Diante disso reforçamos que professor da educação infantil precisa trabalhar seus conteúdos através da música, pois facilitará o ensino aprendizagem.

O presente artigo nos dá oportunidade de avaliar a importância da música e como é possível utiliza - lá como estímulo para o desenvolvimento da criança na educação infantil. Considera-se crucial a abordagem deste tema enfatizar a importância de trabalhos musicais que viabiliza novos rumos e novas práticas para a educação, possibilitando aos educadores e educandos oportunidade de aprendizagem prazerosa e motivante que os conduz ao conhecimento de forma lúdica e enfatiza a importância da música na educação infantil. É importante enfatizar que toda criança está imersa em uma cultura, que é formado não só pela sua família, mas também por todo grupo social no qual ela cresce.

A criança e a música

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano, faz com que bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. A escuta de diferentes sons, produzidos por brinquedos sonoros ou oriundos do próprio ambiente doméstico, também é fonte de observação e descobertas provocando respostas.

Do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. Podem articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrões, onomatopéias, explorando gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, especialmente depois de conquistada a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando uma música.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) nos conduz para reflexão no que diz respeito à relação com os materiais sonoros na infância, é importante notar que nessa fase, as crianças conferem a importância e equivalência a toda e qualquer fonte sonora e assim exploram as teclas de um piano pode ser igual a percutir uma caixa ou cestinho. Interessam-se pelos modos de ação e produção dos sons. Sendo que sacudir e bater são seus primeiros modos de ação. Então sempre atentas às características dos sons produzidos.

Improvisar é criar instantaneamente orientando-se por alguns critérios. Se para falar de improviso é preciso ter em mente o assunto, o domínio de um vocabulário, ainda que pequeno, assim como algum conhecimento de gramática, algo semelhante ocorre com a música. (ALENCAR, 2003, p. 57).

Assim, o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a produção do som e suas qualidades, que são altura, duração, intensidade e timbre e não a criação de temas ou melodias definidas precisamente.

A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo como também pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música as demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, criando "personalidade" e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e a sua produção musical.

Na faixa etária de quatro a seis anos, as crianças já podem compor pequenas canções com os instrumentos musicais. Ainda é difícil criar estruturas definidas, ou seja, a criança cria uma estrutura que, no entanto, sofre variações a cada nova interpretação.

O contato com a música feito por apreciação, isto é, não tocando um instrumento, mas simplesmente ouvindo com atenção e propriedade, os estímulos cerebrais também são bastante intensos. Ao mesmo tempo em que a música possibilita essa diversidade de estímulos, ela, por seu caráter relaxante pode estimular a absorção de conhecimento.

A prática com música, seja pelo aprendizado de um instrumento, seja pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato.

Um outro campo do desenvolvimento é o que lida com a afetividade humana. Muitas vezes menosprezado por nossa sociedade tecnicista, é nele que os efeitos da prática musical se mostram mais claros, independendo de pesquisas e experimentos.

A linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimento mais importantes a serem trabalhadas na educação infantil, ao lado linguagem oral e escrita, do movimento, das artes , da matemática e das ciências humanas e naturais. Nesse sentido, não é exagero afirmar que os efeitos da música sobre os sentimentos humanos estão, cada vez mais, migrando da sabedoria popular para reconhecimento cientifico.

A música traz efeitos muito significativos no campo da maturação social da criança. É por meio do repertório musical que nos iniciamos como membros de determinado grupo social. Além disso, a música também é importante do ponto de vista da maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança. Quando uma criança brinca de roda, por exemplo, ela tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção e de dúvidas. Nas contações de histórias cantadas aprendem cores, movimentos, partes do corpo imitam, inventam e reproduzem. Diante disso, os estudos e as informações trazem reflexões acerca do trabalho pedagógico com este recurso.

Importância da música na educação infantil

A experiência com música antes do aprendizado do código convencional é muito importante. Num trabalho pedagógico, entende-se a música como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.

A abordagem de Brito (2003) indica a música como um movimento comprometido com os processos criativos. A autora tenta aproximar os educadores que não tem formação na área para reconhecerem sua im-

portância na formação integral da criança em idade pré-escolar.

Primeiramente, a autora define o som e o silêncio como opostos complementares, que possuem qualidades como: altura, duração, intensidade, timbre e densidade.

Como existe grande variedade deles, deve atentar-se para a importância da ecologia acústica, equilibrando e evitando que a exposição excessiva a diversos estímulos sonoros possa comprometer a qualidade de vida. De acordo com a época e a cultura, interpreta-se a linguagem musical.

Segundo Koellreutter (2001), a música é uma linguagem, pois é um sistema de signos e, nela, se faz presente um jogo dinâmico de relações que simbolizam, em microestruturas sonoras, a macroestrutura do universo. Essa linguagem define-se pela criação de formas sonoras com base nos opostos e existe em tipos variados: tom e ruído. Além disso, diferentes, modos lúdicos convivem no interior de uma mesma peça.

Conforme Delalande (2003), podemos relacionar as formas de jogo infantil piagetianas com as três dimensões presentes na música: sensório motor, simbólico e com regras. Para trazê-la para a sala de aula é preciso atenção ao modo como as crianças se relacionam com ela em cada fase de seu desenvolvimento. Baseando-se ainda na teoria de Piaget em analogia aos estágios de atividade lúdica, classificam- se as condutas da vivência em três categorias: a de exploração ou manipulação de objetos que produzam ruído, dos oito meses até os cinco anos; a de expressão, que representa o jogo simbólico na criança, dos cinco até os dez anos, e a de construção, que é a preocupação em organizar a música, dar-lhe forma, dos seis ou sete anos, quando a criança passa a respeitar as regras no jogo, como as brincadeiras cantadas. Dessa maneira, a expressão musical infantil segue uma trajetória que vai do impreciso ao preciso.

Entre os dois e três anos, pode-se variar à velocidade, intensidade, explorar e realizar sons de diversas alturas, de diferentes durações, sem a orientação de um pulso regular.

Aos quatro anos, fazer música significa o contato com elementos pertinentes a ela. Não há ainda a preocupação em precisar alturas e duração, pois a criança desconhece os conceitos de melodia, ritmo e harmonia em sua forma tradicional. Ao aproximar-se da etapa com jogo com regras, propicia a sistematização e a organização do conhecimento.

Por fim, aos cinco anos ou seis anos, a criança pode familiarizar-se com sua escala, cujas regras interessam-na. Entretanto, é preciso considerar que cada criança é única.

A música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Todos devem poder tocar em instrumento, através das metodologias envolvendo as músicas valorizadas pelo processo construtivo. Essa produção deve ocorrer através de dois eixos, a criação e a reprodução, que garantem três possibilidades de ação: A interpretação, a improvisação e a composição.

Na escola é necessário que a linguagem musical contemple: o trabalho vocal; interpretação e criação de canções; brinquedos cantados e rítmicos; jogos que reúnem som, movimentos e dança; jogos de improvisação; sonorização de histórias; elaboração e execução de arranjos; construção de instrumentos e objetos sonoros; registro e notação; escuta sonora e musical, reflexões sobre produção e a escrita. Também é preciso reunir diversas fontes, produzindo com as crianças um grande acervo. Assim, a criança pode se sentir parte do processo de criação e reproduzir a trajetória humana em busca da construção de seus instrumentos. Já no trabalho com a voz, o professor é uma referência. Desenvolve-se um grande vínculo afetivo ao cantar com as crianças, podendo fazer sequencias de propostas com a confecção de instrumentos musicais junto com as crianças como chocalhos, microfones, baterias utilizando materiais não estruturados e também construir objetos indígenas como o Kabuletê. As professoras poderão preparar cantos acolhedores na sala de referência com os materiais construídos pelas crianças.

Cantando coletivamente, aprende-se a ouvir uns aos outros e desenvolver aspectos da personalidade como atenção, cooperação e espírito de coletividade, conhecer-se e conhecer o outro. As crianças também precisam ser incentivadas a improvisar e inventar canções, ampliando seu universo do conhecimento através de trabalhos em grupo.

Segundo RAMOS (2002) a hora da história é um importante momento para o processo de educação musical, pois podemos interpretá-la usando o recurso da voz. Para ilustrar sonoramente a narrativa podem-se usar objetos ou materiais sonoros, utilizando a sonoplastia. Já o uso de instrumentos para contá-la pode servir de sonoplastia imitando o efeito sonoro real. Além do mais, a história pode ser utilizada de roteiro para desenvolvimento de um trabalho musical, como reconto, utilizando como recursos a caixa musica com fantoches, teatros, caixa de som, etc.

Ter um bom ouvido não significa necessariamente ser dotado para a música. O poder de definir sons não garante o poder de reproduzi-los. A aptidão para definir os sons é no melhor dos casos, premissa favorável para a aptidão de fazer música. (HOWARD, 1984, p. 63)

Porém, é possível trabalhar o conceito de registro, através de atividades significati-

vas que construam sentidos após a apropriação de sons, por meio de sons extraídos do corpo podemos trabalhar com o Barbatuque um grupo brasileiro de percussão corporal.

Temos que tomar cuidado para não limitar o contato das crianças com o repertório dito infantil que é, muitas vezes estereotipados e, não raro, o mais inadequado. As canções infantis veiculadas pela mídia, produzidas pela industria cultural, pouco enriquecem o conhecimento das crianças. Com arranjos padronizados, geralmente executados por instrumentos eletrônicos, limitam o acesso a um universo musical mais rico e abrangente que pode incluir uma variedade de gênero, estilos e ritmos regionais, nacionais e internacionais.

É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao conteúdo da letra, enquanto o contato com a música instrumental pode-se trabalhar com outras maneiras.

Ação e recepção se integram a partir da atividade de escuta consciente e análise. Cabe ao educador, pesquisar obras que tenham afinidades com trabalhos infantis produzidos, ampliando seu universo musical. Sendo assim, a criança terá como ouvir e interpretar a música com o auxílio do educador.

A avaliação, nesta área, deve ser remetida aos conteúdos trabalhados. A criança deve ser comparada a ela mesma no processo de formação. Diversas habilidades e competências estão em jogo. Também é importante que seja feita a proposta de auto-avaliação.

Podemos considerar que a música é ferramenta essencial para o educador que tenta renovar e trabalhar sua metodologia de forma lúdica e criativa, desenvolvendo a criatividade da criança no aspecto educacional, no qual favorece de forma lúdica e construtiva para uma melhora significativa nos seus aspectos motivacionais.

Todo processo na educação infantil requer cuidados, pois se trata da formação da criança, mas para que isso ocorra com tranquilidade e de forma lúdica temos que utilizar ferramentas que nos conduza a um bom retorno da aprendizagem das crianças, e a música é uma ferramenta valiosa, porém tem que saber envolver os conteúdos, enriquecendo assim sua metodologia.

Mas o docente que usar a música na sua metodologia vai perceber a importância da música, pois é só verificar o resultado através das crianças, que sem perceber aprende brincando, o que se torna essencial no trabalho com crianças na educação infantil.

Uma experiência com a musicalização

É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal vínculo afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças. (BRASIL. Referencial Curricular, 1998,p. 59)

A música desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integram melodia, ritmo e frequentemente harmonia, sendo excelente meio para o desenvolvimento da audição. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias a elaboração do repertório de informação que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem.

São importantes as situações nas quais se ofereçam instrumentos musicais e objetos sonoros para que as crianças possam explorá-los, imitar gestos motores que observam, percebendo as possibilidades sonoras resultantes, desenvolvendo os aspectos físico e cognitivo da criança. O quanto o som, ritmo e melodia são elementos básicos e essências da música e que podem, na plenitude da expressão musical, despertar e reforçar a sensibilidade da criança, provocando nela reações de cordialidade e entusiasmo, prender sua atenção e estimular seus desejos e vontades.

De forma ativa e contínua, a aprendizagem musical integra prática, reflexões e conscientização, encaminhando a experiência para níveis cada vez mais elaborados. A música ainda tem o dom de aproximar as pessoas. Podemos perceber que a criança que vive em contato com a música aprende a conviver melhor com outras crianças e estabelece um meio de se comunicar muito mais harmonioso. A música torna toda criança mais feliz.

Considerações Finais

Minhas observações levarão em consideração as pesquisas feitas nos livros acadêmicos e na própria prática pedagógica, que foi de extrema importância todo esse contato com o mundo da música.

Com esta pesquisa, evidenciei o quanto à utilização da música nas escolas pode modificar de maneira exemplar a aprendizagem das crianças, a música colabora com a promoção afetiva, alarga determinadas áreas de reações, e como reforço dá as crianças maior segurança, desenvolve suas ideias e a sua própria expressão. O prazer gerado a partir da música, resulta mais do que qualquer outro recurso no desenvolvimento da identidade de grupo. Criança precisa cantar para aprender com eficiência.

Em relação aos educadores, ressaltamos que estes devem ser criativos, trabalhando suas metodologias e lembrando que é necessário a utilização de música de acordo com a faixa etária das crianças. Com poucos recursos, muita força de vontade e comprometimento é possível obter bons resultados, afinal, o que mais importa é a maneira como os materiais são utilizados, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem, acreditando que a escola (professores e corpo docente) são construtores de uma efetiva aprendizagem, isso ocorre melhor quando cada membro desta equipe faz seu papel com responsabilidade e ética profissional.

Referências Bibliográficas

BRASIL.Referencial Curricular para a Educação Infantil, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRESCIA, Vera Lucia Pessagno. Educação Musical: base psicológica e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO Teca Alencar. Música na Educação Infantil; 2 ªEd.; São Paulo: Petrópolis, 2003.

CHISTIANSON, Helen, A música no desenvolvimento da criança, tradução de

MENEZES, Dinah Bezerra "Coleção o Mundo da Criança" Ed. Delta, Rio de Janeiro.

FERREIRA, Martins. Como usar a música na sala de aula, 4 Ed., São Paulo, contexto,2005.

HOWARD, Walter. A música e a criança, tradução de SILVA, Abreu Neto; São Paulo; Summus,1994.

HOWARD,Walter,A música e a criança, São Paulo: Summus,1984.

MARSICO, Leda Osório. A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

OLIVEIRA, Zilma Moraes (et al). Educação Infantil: muitos olhares. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1992.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de música: experiência com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

NOVAS PRÁTICAS DE PEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

SORAIA PEREIRA DE SOUZA RUFINO

RESUMO:

O presente estudo tem como principal objetivo refletir sobre novas práticas de pedagogia para educação especial, no âmbito brasileiro. Almeja-se ressaltar uma discussão sobre as tendências, as características e os desafios que norteiam os serviços educacionais, assim como a prática dos educadores para atuarem no processo de ensino e aprendizado das crianças com deficiência. A presente pesquisa pretende contribuir com a percepção sobre como ocorreram mudanças políticas que refletem no progresso da sala de recurso como serviço preferencial para a política educacional brasileira no que se refere à responsabilidade de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Quais são os estímulos referentes à sala de recursos como espaço escolar e como método pedagógico? E como os estudos vigentes tem se ocupado de averiguar as últimas tentativas no cenário nacional? Nestas considerações leva-se em conta: a consolidação da educação escolar como conduta política da educação brasileira; as referências, em declarações legais e dirigentes para a organização do trabalho; a discussão acadêmica quanto à urgência de melhorias na prática das salas de recurso, recomendando a necessidade da multiplicação do conhecimento elaborado e a multiplicação de sua forma pedagógica na convivência com o currículo e com a prática do educador em geral.

Palavras-chave: Educação Especial. Método pedagógico. Sala de recurso.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir sobre a consolidação da inclusão escolar como uma orientação dos propósitos para a escolarização das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Nesse entendimento busca-se estabelecer uma profunda reflexão sobre as diretrizes do sistema educacional brasileiro, sua disposição pedagógica e seus especialistas, no intuito de auxiliar a diversidade de atuações que sejam integrantes, planejadas e que assegurem o acesso ao conhecimento, assim como a proposta de apoios solicitados por um grande grupo de educandos.

Buscou-se expor considerações a respeito de ações pedagógicas e dos serviços educacionais habilitados direcionados às pessoas com deficiências, observando o cenário brasileiro recente e os desafios de questões políticas que apontam a inclusão escolar como critério para esse trabalho.

Sabe-se que há várias indagações sobre as tendências, as características e os desafios que estabelecem a proposta de serviços educacionais, assim como as intervenções dos educadores especializados no ensino especial conservando informações estabelecidas pela história da educação especial brasileira. É relevante ressaltar que na prática existem situações de aprendizado, atendimento favorável para o desenvolvimento global de capacidade e habilidades na escolarização dos educandos. Levando especialmente, a fazer o questionamento se a inclusão é favorável para a aprendizagem.

Neste sentido o tema foi instigado a partir de observações do cotidiano sobre a dificuldade dessas crianças em se inserir na sociedade. O tema sugerido “novas práticas da pedagogia da educação especial, preconiza uma análise da educação especial desde a sua origem até os dias atuais, com direito legal da proposta inclusiva do poder público brasileiro.

Pensando neste sentido de inclusão o presente estudo tem como finalidade averiguar o papel do professor diante desse desafio, que se menciona a escola para todos sem exclusão. Uma escola que deve capacitar o educando para conviver com as diferenças levando-se em conta que todos somos diferentes. Como metodologia, a pesquisa foi dividida da seguinte forma. Em um primeiro momento foi discutido sobre a história da inclusão e da educação especial, como pilar para o debate.

Posteriormente, a discussão voltou se para os métodos usados para se incluir essas crianças especiais em escolas “normais” como um elo entre as diferenças colocando a importância de se entender que ninguém é igual a ninguém e o papel do educador para mediar essa “ponte” da inclusão através de sua capacitação profissional e pessoal.

Por fim, a última parte destacou o professor e o currículo, que estão inseridos nesse processo educacional.

INCLUSÃO: DIFERENTES OLHARES HISTÓRICOS

O caminho histórico da inclusão teve sua meta inicial na década de noventa, onde foram realizadas diversas convenções internacionais em vários países e continentes. No ano de 1990 ocorreu a Convenção Mundial de Educação Para Todos. É interessante, no entanto, destacar que nessa convenção as

Nações Unidas fizeram aprovar em assembleia, importantes artigos que passaram a garantir direito e democratização do ensino para todos, independentemente das diferenças particulares e/ou individuais dos alunos. Os momentos da exclusão e marginalização social encontram-se lembrados no tratamento que os Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) recebem da sociedade.

Nesse âmbito, em um primeiro momento eram as instituições religiosas que davam abrigo a esses chamados "defeituosos". Num momento seguinte, eram as instituições estatais que passaram a assumir esse papel, não com o objetivo de incluí-los, mas sim como forma de "armazená-los, depositá-los, amontoá-los" em abrigos, centros de recuperação, sanatórios, asilos e prisões, que de forma errônea durante décadas foram chamados de locais para reabilitação e integração. Na prática, entretanto, essas instituições não se prestavam a tais fins (CAIADO, 2003; RODRIGUES, 2006).

O isolamento, onde as pessoas deficientes eram colocadas, depositadas e rejeitadas em esferas inferiores, cuja meta era mantê-las escondidas para não "manchar" a sociedade, muitos passaram por situações extremas, travando longas batalhas, confrontando grandes desafios em busca de nossa identidade.

No entendimento da diversidade, numa escola de todos e para todos a inclusão não é uma forma de negação da deficiência. Porém, não se podem negar as diferenças e/ou a existência da diversidade.

Assim procura-se com que aqueles que não acreditam na inclusão, sejam capazes de ter um olhar diferenciado de que ser deficiente também é ser capaz. Ser diferente é também ser privilegiado de compreensão, enfim, ser portador de alguma necessidade é ter direito de demonstrar seus talentos, conforme ressalta Lima (2006):

Não estamos negando a existência da deficiência, mas estamos negando que uma pessoa com deficiência seja deficiente. Não estamos negando que uma deficiência fuja do padrão de normalidade atualmente aceito, mas estamos negando a possibilidade de que, por conta dessa normalidade, se exclua pessoas com deficiência da sociedade. Também não estamos negando a existência das diferenças, porém estamos refutando a existência de "deficiências" menores (p.62).

A inclusão escolar pensada como um tema que vem acarretando aos educandos alguns momentos de meditação, principalmente, quando contemplamos na escola os múltiplos olhares dos educadores frente à inclusão na diversidade.

A formação de práticas pedagógicas que abrangem as necessidades da educação Especial e Inclusiva por todos que participam dela, está prescrita na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), na nova Constituição Federal de 1988 – que traz no artigo 206, inciso I a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", e garante no artigo 208 a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino –, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECRIAD/1990 (DRAGO 2009, p. 3), na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Na América Latina, documentos como a Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (2001), fortalecem o fundamento dos debates sobre a educação especial e inclusiva.

Segundo Sadalla (1997), a formação do educador que atua na Educação Especial e Inclusiva é necessária, portanto deve-se ir além da presença de educadores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem, é necessária que essa formação se torne contínua, pois segundo Mantoan (2004) ela é chamada de autoformação. A escola pode ser esse meio, a partir do que os educadores estão buscando para aperfeiçoar suas práticas. Este ato educativo está acumulado na especificação curricular inclusiva, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à pluralidade cultural, praticando uma prática que observe diferentes metodologias que tenham em atenção os andamentos e as normas de aprendizagem dos alunos (ROLDÃO, 2003).

Almeida (2004) leciona que:

Isso implica: construção de espaços para reflexão crítica, flexibilização e criação de canais de informação nas escolas, alianças e apoios entre os profissionais e implementação de políticas públicas de valorização e formação docente. Portanto, precisamos conceber a formação continuada dos educadores como elemento crucial para a (re) construção da instituição escolar. (ALMEIDA, 2004, p. 244)

Estudos revelam que a atuação do educador em classes especiais e inclusivas mostra que o sucesso de sua interferência depende da implantação de grandes mudanças nas práticas pedagógicas (O'DONOGHUE; CHALMERS, 2000).

Segundo Silva Filho (2013, p. 28), prática pedagógica solicita do educador conhecimentos pedagógicos para acomodar a aula, transmitir a didática, modificar o conhecimento científico em saber contagiante e compreensível pelos alunos, apresentar situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar a procura do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente das explanações descritivas, ou como elementos incoerentes, ramificado e

contraditório. Silva Filho, R.B., Babosa, E.S.C. Educação Especial Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul.-dez. 2015 356

Este pensamento é validado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) que definem as orientações para a atuação pedagógica do professor especialista, entendendo que: O professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ ciclo/ etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. (BRASIL, 2001, p. 53)

A escola e a inclusão

As informações frequentemente divulgadas sobre a inclusão no campo da educação declaram as variáveis pedagógicas e legais da prática educacional como sendo dois campos consideráveis quando se almeja o cumprimento destes ideais.

No entanto, uma importante expansão do debate sobre os caminhos das políticas públicas para a inclusão escolar seria considerável no contexto em que se planeja uma sociedade inclusiva. As instituições educacionais, organizadas para determinar referências de relações sociais, apresentam com eficiência a lógica das sociedades.

Trata-se de um lugar justificado socialmente onde se fornecem e copiam relações de saber-poder, como já teorizado por Foucault (1987). Nestas, a lógica dos relacionamentos sempre foi necessária para o estabelecimento da ordem e do progresso social. Daí pode surgir a ideia de que a escola, como mais um dispositivo de disciplinamento social, não foi criada para ser inclusiva, mas para ser mecanismo de seleção e capacitação dos "mais aptos" a uma boa atuação social.

O cumprimento de uma educação inclusiva neste contexto secular não é tarefa fácil. Não menos privada de dificuldades é a tarefa de um Estado que procura organizar uma política pública que, como tal, pleiteia a busca de um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos às políticas que lhes pertencem por direito.

O campo da inclusão, entretanto, argumenta-se na ideologia das diferenças, algo da ordem da particularidade dos sujeitos que necessitam desta mesma política. Como não torná-la, a cada passo, uma nova ferramenta de classificação, seleção, diminuindo os sujeitos a marcas mais ou menos igualitárias de uma síndrome, deficiência ou doença mental? Um provável recurso de que poderia se lançar mão neste sentido seria o de uma lógica que oferecesse elementos concretos ao longo deste trajeto.

Pelo simples fato de se tratar, não somente em manifestação, mas na prática do dia a dia de uma rede de relações no trabalho educativo que estão formadas há séculos e que se repetem como naturais e definitivas. É por dentro desta lógica que uma política maior quer se estabelecer. Uma nova visão de educação e sociedade se faz por vontade pública e é essencial que o sistema educacional cumpra essa vontade. Para ser agente dessa transformação nos modos de relação dentro da escola é, também, fundamental que os especialistas incluídos tomem para si a tarefa de pensar estas questões de forma reflexiva e coletiva, ou seja, outras formas são necessárias para que todos os responsáveis institucionais se se percebam como gestores e técnicos da educação inclusiva.

Nesta perspectiva, é essencial que o exercício social e profissional destes agentes esteja sustentado por uma rede de ações interdisciplinares, que se entrelacem no trabalho com as necessidades educacionais especiais dos educandos.

Gomes (1999) observa que a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram". Para Fávero (2004, p. 53) a escola "é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano. No século XIX e em boa parte do século XX, havia escolas para meninos e para meninas. Atualmente temos as escolas públicas, única alternativa para as classes pobres, e as escolas privadas frequentadas preferencialmente pela classe média e alta. Ainda é pequena a presença de crianças com deficiência em escolas regulares do Ensino Fundamental. A escola é definida com um espaço sociocultural, em que as diferentes presenças se encontram, assim como o espaço privilegiado de cidadania, onde se criam condições para tanto.

Todavia as diferentes presenças mesmo sendo asseguradas aumentam a potencialidade da escola para a construção de uma sociedade mais igualitária, sem preconceito nem discriminação ou outras formas relacionadas de intolerância. A escola pode manter preconceitos, mas também pode desconstruí-los. Essa é um trabalho para os (as) gestores (as) e educadores (as) comprometidos (as) com os direitos humanos. O silêncio da escola sobre os procedimentos das relações sociais no plano da raça e do gênero permite que seja transmitida aos (às) educandos (as) uma hipotética superioridade dos homens.

A contribuição da escola e do professor na inclusão

O preconceito estabelecido de que pessoas especiais são desprovidas de intelecto e capacidade de oferecer condições para desenvolver suas habilidades cognitivas

leva as escolas a se colocarem como um dos componentes participativo e decisivo para a sua formação e para a condição de cidadãos políticos e sociais. Cabe, portanto, a escola a complexa tarefa de prepará-los para a introdução nessa sociedade tão mesclada e excludente, incapaz de lidar com as diferenças, pois segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar faz repensar o papel da escola e conduz a adoção de posturas mais solidárias e para a convivência.

A educação brasileira tem se evidenciado inadequada para o atendimento da maioria de sua clientela, pois conforme ideia de Gurgel (2007), a educação especial foi tradicionalmente concebida como destinada a atender o deficiente mental, visual, auditivo, físico e motor, além daqueles que apresentam condutas típicas, de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos.

Também estariam colocados nessa modalidade de ensino os alunos que possuem altas habilidades e super dotação. O conceito de inclusão é um obstáculo a ser enfrentado pelos professores das escolas, necessita de tempo para ser elaborado, da mudança de comportamento e concepções de educadores, de um projeto que seja tomado como de toda a escola e simultâneo a isso, é necessário a mudança de práticas escolares, permitindo o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais, mas antes de tudo, buscando garantir sua permanência nos espaços regulares de ensino.

Rosseto diz que:

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 (2005, p. 42).

As barreiras no processo de inclusão formam uma rede de situações que vão dominando umas às outras, criando, novos processos de exclusão dos alunos. Mantoan (2003) acredita que recriar um novo modelo educativo com ensino de qualidade, que diga não é a exclusão social, impõe em condições de trabalho pedagógico e uma rede de saberes que unem e caminham no sentido contrário do paradigma tradicional de educação excludente. É uma mudança complexa, mas possível, basta que se lute por ela, que os docentes se aperfeiçoem e estejam aptos para colaborar na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão. Pois nem todas as diferenças necessariamente menosprezam as pessoas. Ela tem diferenças e igualdades, mas entre elas nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente.

Santos apud Mantoan, diz que “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (2003, p. 79).

Os educandos com necessidades educacionais especiais necessitam um trabalho específico, com instrumentos e posturas diferenciadas dos demais alunos, para que possam atender e se desenvolver. Nessa concepção, a dificuldade apresentada pelo aluno não é o princípio fundamental, mas as potencialidades, as possibilidades de descobrir outras formas de conhecer.

Portanto, uma postura crítica dos educadores e dos educandos em relação aos saberes escolares e à forma como os mesmos podem ser trabalhados considera que a escola não é uma estrutura pronta, acabada, inflexível, mas uma estrutura que deve acompanhar o ritmo dos alunos, em um processo que necessita diálogo nos grupos de trabalho, na relação com a comunidade escolar e com os outros campos do conhecimento.

O papel do professor, diante dos alunos com necessidades educacionais especiais, colaborara com o desenvolvimento integral do aluno, respeitando as diferenças e valorizando as potencialidades de cada um; oferecer um espaço em que o aluno possa aprender e se entender como sujeito ativo na construção do conhecimento, por meio de atividades individualizadas e também em grupo, para que haja uma participação entre os alunos e para que esse processo se desenvolva de forma conjunta, pois é na relação com o outro que o sujeito se nomeia e se transforma; trabalhar em parceria com a equipe especializada que acompanha o aluno, dentro e/ou fora da escola, bem como com as respectivas famílias, com o intuito de ampliar as possibilidades de inclusão. O trabalho do professor não pode mais ser visto como vocação, e sim como profissão que requer muito estudo, reflexão e uma prática realmente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se levantar questões relevantes sobre as novas práticas da pedagogia na educação especial. Considera-se que a pesquisa realizada propiciou entendimento à pesquisadora quanto à relevância de se empregar e propagar a inclusão das crianças com necessidades especiais nas escolas regulares de ensino, mas sempre com metas estabelecidas.

A partir da análise das respostas dos professores, ficou nítida a valorização e a necessidade da inclusão junto a novas práticas. No entanto, ressalta-se que é preciso

entendimento e preparo para atuar com os mesmos. É o professor quem deve conduzir o aluno e introduzi-lo em um mundo.

A partir da pesquisa bibliográfica percebe-se que a criança precisa se sentir um ser participativo na sociedade; um ser capaz de exercer sua cidadania. De alguma forma o profissional da educação habilitado é capaz de transpor a realidade dessas crianças e acrescentar elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece um vínculo natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e agressividades. É por meio da prática que o aluno se inclui nesse processo de inclusão com o outro, se conhece e conhece o outro.

Além da interação, a família e a sociedade são fundamentais como mecanismo para desenvolver o potencial, os limites, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem e a vivência com o outro. A criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis para o seu cotidiano, tais como atenção, afetividade, funcionalidade no dia a dia, dentre outras habilidades.

Conclui-se que o aspecto da inclusão voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo; sendo assim, a capacitação dos especialistas, informação e a parceria com a família são indispensáveis no desenvolvimento integral da criança especial.

Espero que este trabalho possa servir de fundamentação para que os professores queiram inovar suas práticas, ter a consciência da responsabilidade a que lhe foram destinados, possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais, sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa, uma vez que o tema é de grande relevância para o processo de ensino e socialização das crianças especiais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Jaqueline (org.) Para além do fracasso escolar. Campinas, SP: Papirus, 1997. ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologias, v. 2, p. 63-70, 2002.

____ A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2004

APA (American Psychiatric Association), Transtornos Mentais. DSM-IV TR. 4°ed. rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ASSUMPÇÃO, Francisco Baptista Júnior, SCHWARTZMAN, José Salomão. Autismo Infantil. São Paulo: Memnon, 1995.

BELISÁRIO, J. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP. 2005.

BOSA, Cleonice. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo.

Psicologia: Reflexão e Crítica, v.15, p. 77-88, 2002.

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.

____ & FERNANDES, E. M., PONTES, M. L.; ORRICO, H. F. Educação e Saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiências. Revista Linhas V. 7, nº 2, julho/dezembro, pg. 30-49, 2006.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003.

Fundamentos da Educação Especial. Disponível em: <http://fundamentoseducacaoespecial-pedagogia.com.blogspot.com.br>. Acesso em 26 abr. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 1999. Acessível em http://www.mulheresnegras.org

LEON, Viviane C. Estudo das Propriedades Psicométricas do Perfil

Psicoeducacional PEP-R: elaboração da versão brasileira. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

LEON, Viviane e LEWIS, Soni. Grupos com autista. in: ZIMERMAN, David & OSORIO, Luis Carlos (orgs.). Como Trabalhamos com Grupos. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARQUES, L. P. O filho sonhado e o filho real. Revista Brasileira de Educação Especial, 2 (3), p.121-125, 1995.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? in: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55

RUBIO, S. A. R. & SANTOS, R. S. Mães de crianças com malformação congênita: histórias de gestantes peruanas em situações especiais. Revista de Enfermagem da Escola Anna Nery, vol. 3 (2), pp. 69-80, 1999.

SANTOS, R. & GLAT, R. Ser mãe de uma criança especial: do sonho à realidade. Rio de Janeiro: Escola de Enfermagem Anna Nery/UFRJ, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. "Somos iguais a vocês": depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

WERNECK, Cláudia. Quem cabe no seu "Todos"? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

A RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO DENTRO DA SALA DE AULA E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO APRENDIZAGEM

SUZANA KELLY ALMEIDA DO NASCIMENTO

RESUMO

Este artigo é resultado de pesquisas bibliográficas sobre a afetividade como fator importantíssimo no processo de ensino aprendizagem. Seu objetivo foi estudar a importância da afetividade na relação professor aluno na educação. Fundamentou- se nos pressupostos da concepção Histórico Cultural defendido por Vygotsky (1991) Wallon (1996) e Freire (1993). Trata – se de uma pesquisa bibliográfica cujos procedimentos metodológicos envolveram seleção da literatura básica e fichamento das obras selecionadas para realização desta pesquisa. Os resultados demostraram a importância da relação entre professor/aluno no desenvolvimento do educando, mostrando que quanto maior for a relação professor aluno mais o discente aprenderá principalmente na educação infantil.

Palavras-chave:1 Afetividade. 2 Relação professor-aluno. 3 ensinos/aprendizagens.

INTRODUÇÃO

Este artigo teve como intuito aprofundar conhecimentos sobre um tema relevante e atual, que é a relação entre professor e aluno no âmbito da educação em geral, demostrando que esta relação de interação e cooperação traz benefícios para o aprendizado e desenvolvimento do aluno. Desta forma, o artigo teve como objetivo geral estudar como a afetividade na relação entre professor e aluno pode contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando. O presente artigo levantou as seguintes perguntas: Como se estabelece a afetividade na relação/professor aluno na educação infantil? Que maneira afetividade na relação professor aluno na educação infantil pode influenciar no estabelecimento de vínculos adequados que promovam aprendizagem significativa para as crianças neste nível de ensino?

Desta forma, trabalhou-se com a hipótese de que a afetividade na relação professor aluno tem papel crucial na construção dos vínculos que o aluno estabelece com a aprendizagem, principalmente, no que diz respeito às crianças na educação infantil. Sendo assim, muitos dos problemas e dificuldades na relação da criança com a aprendizagem escolar podem se originar de uma relação afetiva destituída de laços de confiança, respeito e diálogo. Por consequência, é necessário que o professor entenda seu papel enquanto mediador do conhecimento e colaborador na formação da personalidade da criança.

Por meio das leituras de autores selecionados para a realização deste estudo foi possível compreender que a relação adequada entre professor/aluno envolvendo afetividade, possibilita a construção de um ser mais seguro, principalmente, na fase de adaptação escolar, e favorece o aluno na hora de aprender o conteúdo, pois o educando gostará de ouvir o professor ensinar criando assim também um vínculo de respeito entre mutuo.

O presente estudo se justifica pelo fato de oportunizar discussão e reflexão que promoverá um aprofundamento teórico a respeito da importância das relações entre professor /aluno na educação. Partindo do princípio de que no processo educativo, o professor precisa direcionar de forma planejada, sistematizada, tornando o saber docente uma alavanca para novos saberes.

1- AFETIVIDADE: PROFESSOR X ALUNO DENTRO DA SALA DE AULA E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO APRENDIZAGEM

Uma das maiores dificuldades em fazer um estudo sobre afetividade é definir o que realmente significa, partindo da definição geral, afeto é sentimentos, carinho, amor e simpatia. A afetividade está relacionada a vários termos como: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos. A maior parte das vezes, confundida com emoção.

A definição de emoção está em exteriorizar esta afetividade na forma de expressões corporais e nas funções motoras. A palavra emoção vem do latim movere, mover-se para fora, externalizar-se. É a máxima intensidade do afeto. A emoção é definida assim, pelo Dicionário Aurélio (1994): “Psicol. Reação intensa e breve do organismo a um lance inesperado, a qual se acompanhada de um estado afetivo de conotação penosa ou agradável”.

A emoção tem um poder plástico, ou seja, é expressivo e contagioso; é um recurso de ligação entre o que é orgânico e o social, estabelecendo os primeiros laços entre com o mundo humano, com isso o mundo físico e cultural.

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. Os es-

tados afetivos fundamentais são as emoções, os sentimentos, as inclinações e as paixões.

Os sentimentos são expressões representacionais da afetividade diferentes da emoção, pois não implicam em reações instantâneas e diretas, mas tendem a reprimir, impondo controle que freiam a potência da emoção, no adulto essa expressão está mais presente, pois o mesmo possui maiores recursos de expressão de sentimentos que a criança.

A paixões se revelam no aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação. Para isso configura a situação (cognitivo), o comportamento de forma a atender às necessidades afetivas.

Afeto significa afeição; amizade; amor e designa um estado da alma, um sentimento; é uma mudança ou modificação que ocorre simultaneamente no corpo e na mente de alguém. A maneira como somos afetados pode diminuir ou aumentar a nossa vontade de agir.

1.1 AFETIVIDADE SEGUNDO WALLON

Antes mesmo de falar sobre como Wallow compreendia a afetividade, é importante conhecer um pouco sobre Henri Wallow. Nasceu em Paris em 15 de junho de 1879, viveu e morreu na França em 1962, licenciado em Filosofia e formado em Medicina, atuou em instituições psiquiátricas, doutorado em Letras com trabalho baseado nas relações entre o psiquismo e motricidade, revelando seu interesse na Psicologia.

A afetividade para Wallon (1879 -1962) pode ser compreendida como um conjunto de emoções, sentimentos e sensações presentes na vida do ser humano. Durante a gestação a criança já recebe afeto, sentimento de amor que a mãe lhe passa, sendo importante este acolhimento, carinho e segurança nas primeiras relações, porque a criança tem a mãe como sua primeira extensão, numa relação simbiótica, sendo maior nos primeiros meses. Nota-se que muitas vezes a insegurança da mãe pode prejudicar a criança, porque ela sente a chamada turbulência emocional, mesmo não entendendo a fala em sua semântica e significado. Wallon (1971) identificou as primeiras manifestações afetivas do ser humano, suas características e a grande complexidade que sofrem no decorrer do desenvolvimento, assim como suas múltiplas relações com outras atividades, por essa razão a afetividade em sala de aula por parte do professor é tão importante.

Pode-se afirmar que quando os alunos percebem que seu/sua professor/a tem um olhar e atitudes afetuosos, eles são motivados a aprender, conseguindo expressar de forma mais clara suas dúvidas, anseios e medos, porque na criança a afetividade está ligada à sua autoestima, e desta maneira, contribui fortemente no processo educativo.

Sendo assim, se faz necessário entender que a ideia de se cultivar uma relação afetiva entre estes dois sujeitos, professores e alunos nem sempre foi entendida da mesma forma; esta relação foi sendo construída ao longo do tempo, a partir das diferentes concepções de educação.

Segundo Wallon (1996), em seus estudos, demostra a importância da afetividade no desenvolvimento do indivíduo, principalmente, nos primeiros anos de vida da criança, porque sua visão de mundo vem a partir do que o adulto mostra e ensina a ela, isto somado ao lado afetivo, faz com que a criança se sinta mais segura, do que está sendo ensinado e internalizado. Pois o indivíduo é um ser social que se desenvolve de acordo com a convivência e interação com outros seres da mesma espécie no decorrer de sua vida, por isso é de suma importância estabelecer uma boa relação entre professor/aluno. Também por meio da interação que o indivíduo desenvolve o cognitivo e intelectual, assim evolui na aprendizagem que é continua na vida do ser vivente.

Assim, pode-se compreender que é por através da relação com OUTRO que se dá aprendizagem, um processo contínuo que dura por toda a vida, por isso o professor é tão importante na vida do aluno e vice-versa, porque é por meio da relação com outro que nós aprendemos e nos desenvolvemos tanto no cognitivo como no físico. Partindo dos sentimentos e emoções, os professores são impulsionados na busca de novas estratégias de ensino.

A afetividade acompanha o ser humano por toda a sua vida desde o nascimento até a morte, e na educação ela permite que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça de forma intensiva facilitando o processo de formação cognitiva e intelectual.

1.2 AFETIVIDADE SEGUNDO PIAGET

Para Piaget (1970) a afetividade não tem só haver com sentimentos e emoções, mas também está relacionado a tendências e vontades, na ótica piagetiana o afeto desempenha um papel muito importante e essencial no funcionamento da inteligência, pois para Piaget “a vida afetiva e a vida cognitiva caminham juntas, embora sejam distintas”. A afetividade organiza todas as ações humanas, dando a elas impulsos ou energia para as ações físicas e mentais sobre o meio em que vivem. A fala de um/a professor/a, por exemplo, quando ele chega à sala de aula animado estimula seus alunos; o mesmo já não ocorre quando ele chega desanimado, porque para este autor a fala aborda sentimentos de sucesso e fracasso interferindo desta maneira na aprendizagem.

A afetividade no processo educativo é importante para que a criança manipule a realidade e estimule a função simbólica. A afetividade está ligada à autoestima e às formas de relacionamento entre aluno e aluno e aluno e professor e aluno. (COSTA; SOUZA, 2006, p.12)

Sem o afeto, necessariamente não há interesse, necessidade ou motivação para aprendizagem, não se há questionamentos, e sem isto, não acontece o desenvolvimento mental. Portanto a afetividade e a cognição se completam e uma dá suporte ao desenvolvimento da outra. Piaget defende a importância de diferenciar a predominância dos aspectos afetivos, ou seja, os interesses, dos aspectos negativos nos meios, as estruturas. Ele se opõe a dicotomia feita entre ação primaria e ação secundária, pois para ele as duas possuem aspectos afetivos e cognitivos.

Segundo o autor, o afeto pode retardar ou acelerar a formação das estruturas cognitivas, entretanto mesmo sendo uma condição necessária somente o afeto não é capaz de sozinho formar estas estruturas cognitivas.

Piaget em " Seis estudos de Psicologia" (1986), enfatiza mais uma vez que existe um paralelo entre a vida afetiva e a vida intelectual, e que esse paralelo permanece até a adolescência. Afetividade e inteligência são, portanto, indissociáveis e formam os dois aspectos complementares de toda conduta humana (Piaget, 1986, p 22)

2. A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR/ ALUNO.

Atualmente, o professor não é apenas aquele que transmite conhecimentos, mas, sobretudo, aquele que subsidia o aluno no processo de construção do saber. Para tanto, é imprescindível ser um profissional que domine não apenas o conteúdo de seu campo específico, mas também a metodologia e a didática eficiente na missão de organizar o acesso ao saber dos alunos. E não apenas o saber de determinadas matérias, mas o saber para a vida; mas estar carregado de valores como ética, dignidade, valorização a vida, o meio ambiente, a cultura. Muito mais que transmitir conteúdo das matérias curriculares, organizadas e programadas para o desenvolvimento intelectual do sujeito, é preciso ensinar a ser cidadão consciente de seus deveres e direitos, subsidiando-os para que saibam defendê-los.

As crianças no final dos anos iniciais do ensino fundamental, necessitam de uma aproximação com o adulto. Diante dessa perspectiva, o professor se torna fundamental para a aprendizagem dos alunos, sendo a afetividade um dos elementos que influenciam esse processo.

A afetividade, de acordo com Antunes (2006, p.5) é:

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra "escrita" na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz. (ANTUNES 2006, p.5)

Para esse mesmo autor, a aprendizagem é uma mudança comportamental que resulta da experiência, é, portanto, uma forma de adaptação ao ambiente. Do mesmo modo que Antunes reflete sobre a necessidade do amor, Maldonado (1994, p.39) aborda o medo e a desconfiança como fatores que dificultam o relacionamento interpessoal, assinalando que o amor pode estar escondido sob camadas de mágoa, medo, tristeza, ressentimento, decepção, vergonha e raiva.

Com base nas literaturas estudadas, percebe-se o quanto o professor é fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. A escola tem o dever de participar da construção da personalidade, e o professor tem que conhecer cada um de seus alunos de forma profunda e inteira, tratando-os como seres humanos com limitações e dificuldades. A criança deve ter um espaço para se expressar e dialogar com seu professor e colegas, o espaço da sala de aula deve ser aberto, para que o aluno não tenha medo de se expressar.

Geralmente atitudes inadequadas como gritos, atitudes ríspidas, grosserias, palavrões, empurrões, podem revelar problemas com a autoestima. Portanto, se o professor não tiver sensibilidade para perceber esse problema e disponibilidade para ajudar esse aluno, ele pode sentir-se não merecedor de estima e de consideração.

Segundo Fernández (1991, p. 47) toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vinculador. Na aprendizagem escolar, a relação entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros e escrita, não se dá puramente no campo cognitivo, existe uma base afetiva permeando essas relações, visto que, para aprender é necessário um vínculo de confiança entre quem ensina e quem aprende. Corroborando esta afirmação, Vygotsky (1994, p.54) destaca a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Entretanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo na construção do seu eu. 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. Neste âmbito, Vygotsky (1994, p. 55) destaca a importância do outro no processo não só de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir. Cabe salientar que, para Vygotsky (apud Rego, 1995, p. 102), a escola desempenha um importantíssimo papel no desenvolvimento intelectual e conceitual das crianças, pois é ela que se apropria da experiência culturalmente acumulada, desenvolvendo o pensamento conceitual e a construção dos novos conhecimentos. Com isso com a escola deve partir do que a criança já sabe para, então, ampliar os seus conhecimentos.

O professor necessita ter empatia e sensibilidade para perceber qual é a atividade adequada ao momento vivenciado pelos alunos, cabe ao professor procurar aproximação afetiva com o aluno, através de conversas e até mesmo citando o nome durante suas aulas, de forma que possa mostrar que ele é importante, isso irá influenciar em sua vida escolar, saber que seu professor se importa, faz toda diferença para o educando.

Uma das principais funções da escola é ser ambiente onde o aluno, desenvolve a aprendizagem intelectual, um local no qual se desenvolve o convívio em sociedade e faz a conexão com grupo e trata das questões afetivas. Desse modo, "os momentos de afetividade vividos na escola são fundamentais para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender" (CAPELATTO, p.14).

Um professor afetivo é aquele que desenvolve estratégias pedagógicas, educativas, dinâmicas e criativas, demonstrando prazer em ensinar, estimulando os alunos e envolvendo os nas decisões e nos trabalhos do grupo. O professor deve estar centrado na pessoa do aluno individualmente, compreendendo suas principais necessidades e incluindo-as no planejamento do ensino.

É importante considerar a relação entre professor/aluno partindo do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

Sendo assim, a participação dos alunos nas aulas será de suma importância, pois estará expressando seus conhecimentos, preocupações, interesses, desejos e vivências de movimentos podendo assim, participar de forma ativa e crítica na construção e reconstrução de sua cultura de movimento e do grupo em que vive. (GOMEZ, 2000).

O comportamento do professor em sala de aula somado a sua personalidade, pode ou não colaborar para uma adequada aprendizagem, segundo Abreu &Masseto (1990, p.115). Nesse contexto, compreende-se que a qualidade de atuação da escola não pode exclusivamente depender somente da vontade de um ou outro professor, mas é um trabalho conjunto e efetivo entre participação escola, família, o aluno e profissionais ligados à educação, de forma que o professor também deve entender que o aluno não é um sujeito somente receptor dos conhecimentos "depositados", que a mesma necessidade de afetividade para aprender melhor.

De acordo com Pérez Gomes (2000) a função do professor é ser o facilitador, buscando a compreensão comum no processo de construção do conhecimento compartilhado, que se dá somente pela interação adicionada a afetividade. A aula deve transformar e provocar a reflexão sobre as próprias ações, suas consequências para o conhecimento e para a ação educativa. Nesse mesmo raciocínio é que Rey (1995) defende a ideia de que a relação professor-aluno é afetada pelas ideias que um tem do outro e até mesmo as representações mútuas entre os mesmos. A interação professor-aluno não pode ser reduzida ao processo cognitivo de construção de conhecimento, pois se envolve também nas dimensões afetivas e motivacionais.

Freire (1996, p. 96) aponta que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Nesse quadro o professor deixará de ser o "dono do saber" e passará a ser um orientador, alguém que acompanha e participa do processo de construção e das novas aprendizagens do aluno em seu processo de formação. Sendo assim, pode-se dizer que os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo especifico. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, ente o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos.

Entendo assim, que os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo especifico. Esses métodos fazem à mediação nas formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, tendo como resultado a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operacionais dos alunos.

Para Miranda (2008) a relação profes-

sor /aluno ultrapassa o aspecto profissional, pois envolve questões afetivo, deixando marcas na vida de ambos, essa relação tem que ser permeada de afetividade, comunicação, escuta, respeito, para que ocorra a apropriação do saber. Porque é a partir da interação com o meio em que vivemos que nós, seres humanos evoluímos principalmente nas atitudes, na afetividade, no comportamento intelectual e cognitivo. Neste sentido, Wallon (1975) defende que a inteligência não é o elemento mais importante do desenvolvimento humano, mas esse desenvolvimento depende de três aspectos: o motor, o afetivo e o cognitivo, é por meio do afetivo que o indivíduo nos primeiros anos de vida desenvolve-se. Complementa ainda Vygotsky (1991) o homem se constrói por meio da relação com o outro e juntos desenvolve o cognitivo, assim quando a relação professor/aluno é agradável e de respeito, o aprendizado é de melhor efetivo. Nesta perspectiva Miranda (2008) afirma que:

O aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que isto possa ser mais bem desenvolvido, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenrolar das atividades em sala de aula. (MIRANDA, 2008, p.03)

O professor, por meio da convivência deve despertar nos alunos o interesse pela curiosidade, e deve junto com os discentes acompanhar o desenrolar desse processo, levando a eles a mais variada cultura, porque para a criança se apropriar desse patrimônio cultural é preciso da mediação de outros indivíduos mais experientes de seu grupo, oportunizando as trocas e o aprender juntos.

O professor não deve deixar de lado à ética, e nem deixar se levar só pelo afetivo, pois não deve melhorar a nota do aluno para ele não ficar em recuperação ou facilitar mais para um do que para o outro aluno. O professor deve buscar entender o seu aluno como ser individual, seus aspectos particulares, porque para o desenvolvimento intelectual é preciso o afetivo.

Então, cabe ao professor um importante papel nas inter-relações escolares. O professor necessita estabelecer uma relação afetiva com os alunos e que o perceba como indivíduo, seus alunos também têm algo a oferecer, compreendendo que a aprendizagem se faz por intermédio das interações que são estabelecidas. Segundo Leite, et.al., (2005), o professor oferece por meio de suas atitudes, uma série de informações ao aluno que irão contribuir na formação de seu autoconceito. As características individuais dos professores (autoritário, permissivo, organizado) e seus traços de personalidade são apontados como responsáveis por maior ou menor eficiência como docentes, assim como a predisposição deste indivíduo para o magistério. Portanto, as expectativas que o professor tem para com seu aluno poderão contribuir sobre seu desempenho. O aluno que tem suas características valorizadas pelo professor tende a acentuálas cada vez mais, enquanto aquele que se sente rejeitado ou discriminado tende a se afastar da situação e acaba por ver as expectativas negativas do professor confirmadas.

Assim, na área educacional, existe a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produzindo um novo olhar para as práticas pedagógicas. As interações em sala de aula são constituídas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelece pelas partes envolvidas: professores e alunos. Essa maneira de agir está intimamente relacionada à atuação anterior e determina, sobremaneira, o comportamento seguinte.

Na verdade, é pela junção das várias formas de atuação, durante as atividades pedagógicas, que o professor vai qualificando e aprendendo a lidar com esta relação, e estabelece entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento esse sentido, é possível concluir que a afetividade não se limita apenas às manifestações de carinho físico, que muitas vezes são acompanhadas de elogios superficiais, destacando que a afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Até porque, conforme a criança vai crescendo ela vai querendo uma troca afetiva mais ampliada, porque suas funções simbólicas estarão constituindo sua representação, desta forma, para a criança, torna-se bastante significativo o que é dito sobre ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração deste trabalho, que teve por objetivo principal estudar a importância da afetividade na relação professor/aluno, podemos perceber sua importância para os processos de ensino e de aprendizagem, porque o ser humano se desenvolve por meio do convívio com outro, ou seja, a partir das relações sociais.

Assim a criança precisa ser vista de forma completa por seu professor, porque o educador será o mediador, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Um exemplo é a fala, uma das primeiras funções a ser desenvolvida no ser humano, porque desde quando o bebê nasce está em contato com a fala, desenvolvendo-se de acordo com os estímulos postos pelo meio em que vive e interagindo entre ele e outros seres falantes.

A concepção de Vygotsky mostra que é necessário o indivíduo ter convívio social e

interagir com o meio, para que ele possa se desenvolver. Para Wallon (1975) e Vygotsky (1991) é fundamental a relação entre afeto e cognição. Ambos colocam que afetividade e a emoção são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. A educação infantil é o lugar onde a criança deve se sentir segura, acolhida possibilitando a criança um desenvolvimento e aprendizado, não deixando de lado o social, emocional. Desta forma, a educação infantil passa ser um lugar privilegiado para aprendizagem, e o professor deve estar qualificado para poder atender e proporcionar para os seus alunos momentos gratificantes que envolva o social, emocional, desenvolvimento por completo, pois a experiência da educação infantil é muito marcante para os alunos.

Os dados analisados no decorrer desta pesquisa indicaram que uma relação adequada entre professor/aluno ajuda o indivíduo na fase escolar, a ter mais confiança, superar os limites, uma vida social mais adequada e toda experiência positiva nesse ambiente, leva o aluno a ter vida escolar de sucesso. É quando a relação/professor aluno se estreita mais o aluno consegue fazer desse ambiente um lugar de apoio/suporte, expressando nele seus sentimentos e preocupações ajudando sua adaptação ao ambiente escolar.

Por isso na educação infantil é preciso que o professor esteja preparado para lidar com esse desenvolvimento e ao mesmo tempo saber lidar com o conhecimento, que envolva o estímulo, aprendizagem e afetividade.

Os dados obtidos pela presente pesquisa mostraram que a relação professor/ aluno não pode ser de afeto materno, mas sim, de amizade, respeito, cumplicidade, para isso é preciso que exista comunicação e diálogo com o aluno, pois quanto mais houver essa comunicação melhor será á relação professor/ aluno. O educador também não deve esquecer-se de impor limites e saber corrigir, no momento certo e da forma certa. Pode-se afirmar que as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Podemos concluir que por mais conceitos que existam sobre afetividade ela nada mais é que a demonstração de carinho, afeto e respeito pelo outro envolvendo não só o contato físico, mas também o diálogo, pois conforme a criança vai se desenvolvendo o afeto físico não é mais tão importante, como o diálogo. É de extrema importância uma relação afetiva e prazerosa entre professor/ aluno para que possa existir um desenvolvimento desejado no processo de ensino e de aprendizagem por parte do aluno, assim proporcionando um ambiente de aconchego, socialização e conhecimento para o educando, levando ao aluno mais aprendizado e para o professor mais tranquilidade na sua prática pedagógica, deixando de lado os conflitos entre professor/aluno, aluno/aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Wallon e a educação. In. _____.Henri Walon psicologia e educação. SãoPaulo: Edições Layola,2010.p 71-87.

ALVES, L. Relacionamento Professor X Aluno. Disponível em: http://educador.brasilescola.com/etica/relacionamento-professor-x-aluno.htm. Acessa do em: 23 março de 2023.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

AMORIM, M. C.S. de. N., Elaine Cristina.AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em On-line http://revista.univar.edu.br/ Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar (2012) n.º 7 p. 1 – 7. Acessado em: 24 de março de 2023.

ANTUNES, Celso. A afetividade na escola: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006.194p.

BARBOSA, F. R. M;CANALLI, M. P . Qual a importância da relação professoraluno no processo ensino-aprendizagem?.FDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, Nº 160, Septiembre de 201. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd160/aimportancia-da-relacao-professor-aluno.htm. Acessado em: 23 de março de 2023.

BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. São Paulo: Harper &Row do Brasil, 1977.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p 107-108.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/ Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p 25.

BELOTTI, S. H. A. Relação Professor/ Aluno. Revista eletrônica Saberes da educação.Volume.1.nº1, 2011.

BUJES.M. I. E. Educação infantil para que te quero?. In: CRAIDY Carmem Maria, KAERCHER Gládis Elise P. da Silva (org.). Educação infantil para que te quero?.Porto Alegre. Artmed editora, 2001. 29

CERIZARA, Ana Beatriz. Rousseau: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

COMENIUS, Jan Amos. Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COSTA, Carmem Rodrigues da. Momentos em Psicologia Escolar. Curitiba: Pinha, 1995.

COUTINHO. A.F. ET.AL.,.Enciclopédia base. São Paulo. Livraria Editora Iracema. V.1. 1994.

CUNHA, M. V. Psicologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DANTAS, Heloysa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DIAS, Marli Mendes. O lugar da afetividade no cotidiano escolar. São Paulo: 2007. Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_opinião.php?. Acesso em: 24 de março de 2023.

FACCI, D. TULESKI, S. C. BARROCO, S. M. S. Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação. Maringá: Eduem, 2009.

FELIPE.J. O desenvolvimento na perspectiva sóciointeracionalista: Piaget, Vygistsky, Wallon. In: CRAIDY Carmem Maria, KAERCHER. Gládis Elise P. da Silva(org.). Educação infantil para que te quero?.Porto Alegre. Artmed editora, 2001.

FERREIRA, B.H. F. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2º edição. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro. 1986.

FERNANDÉZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GADOTTI, M. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1999.

GALVÃO, I. Henri Wallon – uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa, 1946-. - 4. ed. - São Paulo, Atlas, 2002. KLEIN, L.

GESSEL, Arnold. A criança dos 5 aos 10 anos. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOPES, Edson Pereira. O conceito de teologia e pedagogia na Didática Magna de Comenius. São Paulo: Mackenzie, 2003.

MAINARDES, J. Cenários de aprendizagem: instâncias interativas na sala de aula. São Paulo: Quebra Nozes, Londrina: Cefil, 1999.

VYGOSTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. Martins Fontes - São Paulo. 5ª edição, 1994.

A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

TALITA PERECIN DA SILVA COSTA

RESUMO

O presente artigo tem como fundamentação pesquisas realizadas no campo da pedagogia hospitalar. Seu foco é entender a relação estabelecida entre o pedagogo que atua no ambiente hospitalar e o educando em sua condição especial de internado, e a importância do acompanhamento pedagógico em ambientes hospitalares, elevando o nível educacional, trabalhando conteúdos adequados a condição de internação, desenvolvendo atividades que estimulem a vontade de aprender e que supram a carência da ausência de possibilidade de frequentar uma escola regular. Diante desta perspectiva entenderemos qual a função dos profissionais da educação dentro deste contexto, as características necessárias aos educadores que atuam nesta área e ainda, entender qual a importância da afetividade no desenvolvimento de atividades educacionais dentro de um hospital na perspectiva pedagógica. Serão apresentadas também sugestões de ações educativas e atividades que potencializam o aprendizado neste cenário educacional.

Palavras-Chave: Pedagogia Hospitalar; Afetividade; Atividades educacionais.

ABSTRACT

This article is based on research carried out in the field of hospital pedagogy. Its focus is to understand the relationship established between the pedagogue who works in the hospital environment and the student in his special condition of hospitalization, and the importance of pedagogical follow-up in hospital environments, raising the educational level, working with content appropriate to the condition of hospitalization, developing activities that stimulate the will to learn and that supply the lack of the possibility of attending a regular school. Given this perspective, we will understand the role of education professionals within this context, the characteristics necessary for educators who work in this area and understand the importance of affectivity in the development of educational activities within a hospital from a pedagogical perspective. Suggestions for educational actions and activities that enhance learning in this educational scenario will also be presented.

Keywords: Hospital Pedagogy; Affectivity; Educational activities.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia hospitalar tem como foco trabalhar a aprendizagem das pessoas dentro do contexto hospitalar, busca melhorar sua qualidade de vida fazendo com que ela através das atividades escolares ali desenvolvidas possa recuperar parte de sua rotina anterior, minimizando os traumas e a dores que geralmente são consequentes dos tratamentos de doenças que exigem médios ou longos períodos de internação, e que limitam o acesso a escola regular.

A criança por si só possui em sua natureza a resiliência, o que a ajuda a recuperar se mais facilmente de seus problemas. Tendo acesso a acompanhamento pedagógico adequado sua qualidade de vida tende a melhorar, e isso não caracteriza apenas ocupação do tempo em que se encontra internada e impossibilitada de frequentar a escola, mas sim a redução dos prejuízos causados pela impossibilidade de frequentar a escola regularmente.

Através de atividades adequadas a faixa etária da criança, da ludicidade com que o trabalho é planejado o acesso continuado a atividades escolares promove o bem-estar, eleva a autoestima e a qualidade da saúde da criança em condição de internação.

As atividades que envolvem o aprender e o brincar contribuem ativamente para o desenvolvimento físico e emocional da criança.

Por meio de atendimento adequado com um mediador competente e que disponha de formação adequada, especialmente o pedagogo, a criança tende a voltar a querer se relacionar e desenvolver suas atividades cotidianas com mais força de vontade e prazer.

Essa nova visão da realidade contribui para a melhora imediata da qualidade de vida em todos os seus aspectos. Através de suas fantasias, do seu jeito de ser, da sua maneira de interagir com a realidade, externando os sentimentos que estão sendo devolvidos frente à realidade que está enfrentando.

A criança, é um ser em desenvolvimento, e mesmo doente não pode ser privada do brincar, por isso é importante que o espaço onde a criança encontra- se internada deve ser um local adaptado para o adequado atendimento escolar da criança.

Deve se atentar para a adequação do ambiente, para a oferta de materiais e espaço ajustados para que a criança possa sentir se o mais próxima possível da escola, sempre respeitando a condição de saúde da criança.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR E SUAS ATRIBUIÇÕES

Poderá esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professores, pais e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem. O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da pedagogia a identificação. Análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem (GOLBERT, 2008, p. 13).

O Pedagogo é o profissional, que trabalha o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do indivíduo mesmo que este venha enfrentando problemas que atrapalhem o curso normal da aprendizagem. O Pedagogo tem a formação necessária para identificar e buscar alternativas para que o indivíduo possa superar essas dificuldades.

A Pedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades internas e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos. (BOSSA, 2006 p. 21).

Para Porto (2008) Pedagogo com especialização hospitalar é o mediador, de crianças, jovens e adultos que passam por processo de internações. Os Pedagogos hospitalares, utilizam os seus conhecimentos para transformar um mundo onde as pessoas se preocupam umas com as outras, a humanização nos hospitais ajuda o outro a lidar com a situação a qual está enfrentando, integrando equipes multidisciplinares, colaborando com outros profissionais, orientando seu procedimento no trato com o paciente e sua família no ambiente hospitalar.

O Pedagogo hospitalar é responsável por não permitir que o vínculo aluno escola seja quebrado, ele dá continuidade à formação escolar de crianças que passam por momentos delicados que os levam a internação, proporcionado uma atmosfera de compreensão que leva a criança a superar seus problemas e dar continuidade a sua formação escolar.

O BRINCAR NO AMBIENTE HOSPITALAR

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais, criando condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo, o que ocorre devido às características da brincadeira: a comunicação interpessoal que ela envolve não pode ser considerada “ao pé da letra”; sua indução a uma constante negociação de regras e à transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja sempre imprevisível (OLIVEIRA, 2007 pg. 160).

Para os autores Mitre e Gomes (2006), Pensando que a internação hospitalar infantil pode ser uma experiência traumática, privando a criança de sua rotina, do ambiente familiar e causando grande desconforto com a dor e o medo da morte, essa situação gera uma grande mudança e confronto de sentimentos na criança mesmo que seja por um curto período de tempo, portanto é necessário que a criança tenha acesso a ferramentas as quais conheça e domine para que possa expressar de forma mais familiar os sentimentos os quais vivencia frente aquela situação.

Quando a criança se encontra internada em um hospital, sua autoestima está vulnerável, seus sentimentos extremamente abalados, embora ela ainda muitas vezes não tenha a consciência da possibilidade de morte como uma ideia clara, especialmente a criança sente muito medo da figura do médico, da injeção, da dor de uma forma geral, sente maior dificuldade de adaptar se a um ambiente diferente do qual está acostumada a dormir, toda essa mudança faz com que a criança fique emocional e fisicamente debilitada.

O homem é um ser social e em sociedade ele se insere e se determina como participante de uma comunidade. Desligar-se dessa comunidade por motivo de doença implica sair do seu mundo, o que pode vir a ser pensado pelo paciente como morrer antes de estar morto. Os dias e as noites passadas em um hospital são momentos de travessia aparentemente intermináveis para os pacientes. Ligado a tubos, fios, máquinas, perfusões, o paciente hospitalizado perde uma parte de sua mobilidade e decai submisso no desconforto de estar deitado. E mesmo se observa os passantes, tem a consciência de que são os outros que passam, ele estando parado em seu leito, como uma espécie de vitrine que se mostra inerte aos olhos curiosos, às mãos precisas, ao silêncio da dúvida.” Vasconcelos (2005 pg. 06).

É neste contexto de fragilidade é que o brincar torna se tanto ou mais importante na vida da criança, através do brinquedo e da brincadeira que a criança poderá expressar seus sentimentos, seus medos e seus hábitos externando seus receios, elaborando de forma lúdica as situações as quais teme.

Dentro de um hospital, a criança passa por momentos difíceis e vivencia situações que variam desde procedimentos simples, como punção lombar e coleta de sangue, até os mais complexos, como cirurgias e respectivos períodos pós-operatórios. Essas ações

são necessárias ao atendimento e, em certas circunstâncias, a dor da criança pode ser subtratada ou relegada a um segundo plano, deixando sequelas que refletirão em sua vida posterior (VIANA; SAKITA & POLASTRINI, 2006 pg.04).

Quando mesmo internada a criança tem acesso a itens que fazem parte de sua vida cotidiana normal, quando a ela é proporcionada a oportunidade de levar com sigo o brinquedo que mais gosta ou quando tem a oportunidade de receber no hospital atividades elaboradas pela professora, para os mais velhos a continuidade da matéria que deixou para traz no momento em que adoeceu essas medidas conduzidas por um Pedagogo hospitalar tende a minimizar o sofrimento da criança e ajudá-la a superar este momento com mais conforto emocional. Para as crianças pequenas que ainda não mantém uma rotina escolar é importante que esteja disponível no local de internação uma brinquedoteca ou ambiente equivalente onde os bebês e as crianças menores possam ter contato com o brinquedo e o brincar.

E, nesse contexto, o brincar surge como uma possibilidade de expressão de sentimentos, preferências, receios e hábitos; mediação entre o mundo familiar e situações novas ou ameaçadoras; e elaboração de experiências desconhecidas ou desagradáveis (MITRE & GOMES, 2004).

Através dessas expressões de sentimentos que os profissionais da educação que atuam no ambiente hospitalar, especialmente o Pedagogo poderão mediar a situação de conflito físico e emocional a que a criança encontra se exposta, e utilizando dessas amostras de emoções elaborarem e conduzir terapias que vão ajudar a criança a enfrentar de forma menos dolorosa a situação em questão.

O Pedagogo hospitalar é o profissional responsável por mediar o afastamento escolar da criança, é ele quem vai diminuir a distância entre a sala de aula regular e a enfermaria pediátrica, ajudando a criança a lidar com seus sentimentos e manter sua rotina escolar.

Maluf (2009), afirma que estudos comprovam a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento das potencialidades humanas nas crianças, proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, social, cognitivo emocional e Psicomotor.

As atividades lúdicas promovem ou restabelecem o bem-estar psicológico da criança. No contexto de desenvolvimento social da criança, tais atividades são parte do repertório infantil e integram dimensões da interação humana necessária na análise psicológica (regras, cadeias comportamentais, simulações ou faz de conta, aprendizagem observacional e modelagem) (SCHAEFER apud MALUF, 2009 pg. 22).

Especialmente na infância a possibilidade de brincar atenua o sofrimento, a partir dessa conclusão uma das formas de atenuar o sofrimento da criança é através do uso do brinquedo e da brincadeira no ambiente hospitalar.

Quando a criança se dispõe a brincar e faz uso dos brinquedos que a ela são disponibilizados, não somente a criança sente-se melhor, mas também o acompanhante que diariamente está ali vivenciando este momento de tensão. Ao observar a melhora do quadro clínico da criança o adulto acompanhante libera os medos às tensões e as ansiedades próprias do momento vivido.

Oliveira (2007) diz que a brincadeira é um recurso único para o desenvolvimento da criança por estimular o desenvolvimento dos processos psicológicos da memória e da expressão através de linguagens diferenciadas. O brincar proporciona ainda diferentes formas de representar o mundo por meio de desenhos, rabiscos e cores. Desenvolvendo formas próprias, às vezes únicas de prazer e de dividir com os outros momentos de emoção e afetividade.

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais, criando condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo, o que ocorre devido às características da brincadeira: a comunicação interpessoal que ela envolve não pode ser considerada “ao pé da letra”; sua indução a uma constante negociação de regras e à transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja sempre imprevisível (OLIVEIRA 2007, pg.160).

A BRINQUEDOTECA NO AMBIENTE HOSPITALAR

A brinquedoteca apresenta diversos objetivos que podem ser adequados conforme o público e a faixa etária a que se destina. Aqui serão destacados os mais adequados para o ambiente hospitalar.

A brinquedoteca no ambiente hospitalar destina se fundamentalmente a proporcionar a criança o direito de brincar mesmo em um momento em que se encontra privada de sua rotina, trazendo benefícios como:

Trabalhar o desenvolvimento integral das crianças;

Fortalecer as relações familiares, permitindo que o adulto acompanhante participe das atividades ali propostas;

Ajuda a criança a ter interesse em levantar-se para brincar (dentro de suas possibilidades). Proporcionando atividade física.

Melhora a autoestima e autoimagem.

Fornecem dados para diagnosticar conflitos emocionais e psicológicos (quando avaliado por um pedagogo hospitalar).

Promove atividades terapêuticas auxiliando no trabalho com crianças portadoras de deficiências e distúrbios diversos.

Em alas psiquiátricas e consultórios psicológicos atuando no tratamento de crianças com dificuldades comportamentais.

É no brincar, e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu." Winnicott apud Kuwahara (2004 pg. 02).

Portanto pode-se concluir que o universo infantil atua em torno do brincar, o ato de brincar é indissociável do "ser criança". O acesso a brinquedos e as brincadeiras deve ser mantido em todos os momentos da vida da criança inclusive e especialmente quando esta encontra se em um momento de dificuldade enfrentando momentos de dor e sofrimento causados por alguma doença e que exige a internação como parte do tratamento.

São noticiados casos de pessoas que nascem e por problemas de saúde passam anos de suas vidas confinadas em hospitais e mesmo assim, não deixam de estudar e formam-se mais tarde na área de escolha, esse feito dáse através do esforço e dedicação de profissionais educadores especialmente o Pedagogo hospitalar, que não permitem que a falta de oportunidade de frequentar uma escola regular se torne um empecilho para a formação daquela criança, levando o conhecimento onde ele não é regular.

O BRINQUEDO COMO TERAPIA

Castro e Almeida (2006) dizem que o brincar é comprovadamente a maior forma de expressão da criança, e quando a ela encontra se hospitalizada a utilização do brinquedo terapêutico pode fazer com que o tempo de internação se torne menos difícil e doloroso e proporciona tornando se um meio que ajuda a superar a ansiedade causada pela doença e pela permanência compulsória no hospital. Além disso, os autores afirmam ainda que a participação do adulto na brincadeira demonstra amor e interesse e reforça laços afetivos.

Os mesmos autores dizem ainda que o brincar é comprovadamente a maior forma de expressão da criança, e quando a ela encontra se hospitalizada a utilização do brinquedo terapêutico pode fazer com que o tempo de internação se torne menos difícil e doloroso e proporciona tornando se um meio que ajuda a superar a ansiedade causada pela doença e pela permanência compulsória no hospital.

Além disso, os autores afirmam ainda que a participação do adulto na brincadeira demonstra amor e interesse e reforça laços afetivos.

Quanto ao brinquedo terapêutico, os autores indicam que este serve como meio de comunicação entre o adulto e a criança, e permite a compreensão dos seus sentimentos, diminuindo a ansiedade, auxiliando o profissional de saúde a conduzir de forma mais tranquila equilibrada a terapia indicada. Este aspecto referente ao brinquedo terapêutico aplica se especialmente a crianças menores que ainda não dominam a linguagem.

Castro e Almeida (2006) afirmam que o brinquedo é uma importante ferramenta de comunicação que promove a atividade física e estimula a intelectualidade da criança.

O brinquedo traz conforto e supre as necessidades afetivas da criança, e atua como uma espécie de apoio que ajuda a equilibrar as emoções. Os autores citam algumas sugestões para crianças dentre elas:

Chocalhos;

Brinquedos de berço;

Livros com som;

Mordedores;

Objeto de apego com o qual a criança está acostumada a dormir;

Brinquedos de puxar e de formatos variados; • Mamadeira e chupeta (quando fizer uso).

E para crianças maiores (a partir de dois anos):

• Livros com suas histórias favoritas; • Desenhos animados de sua preferência; • O brinquedo a livre escolha.

O ACOMPANHAMENTO PEDAGOGICO E PSICOPEDAGOGICO DA CRIANÇA NO AMBIENTE HOSPITALAR.

A pedagogia tem como foco principal o ensino em si, busca mostrar a importância do conhecimento e elaborar métodos, selecionar materiais e formas de ministrar conteúdo para que o processo de ensino e a aprendizagem ocorram de forma eficiente. Cabe ao pedagogo também fazer com que o sujeito do processo tenha vontade e prazer em aprender.

A Pedagogia, diante das transformações da realidade econômica, política e cultural que o Brasil enfrenta, tem feito com que cada vez mais novas tarefas sejam atribuídas para o educador e para a população a quem

atende. (...) A educação, já não estava mais circunscrita aos muros da escola. Ela acontecia através da mídia, em diferentes locais como hospitais, presídios, na rua. Há de se considerar que, quando os educadores começam a educar em ambientes diversificados, a educação assume características bem peculiares, que se diferem um pouco das instituições educacionais formais, mas também conservam elementos comuns. É necessário lembrar que essas formas de educar assumem compromissos significativos com a formação de quem se educa e quem é educado. (PAULA, 2010, p. 5).

O Pedagogo hospitalar é o profissional habilitado para mediar o processo de ensino e aprendizagem dentro de instituições de saúde, incentivando a continuidade do processo de escolarização mesmo para as crianças que se encontram privadas de poder frequentar a escola de forma regular.

"A atuação Pedagógica se empenha em atender crianças com necessidades educativas especiais transitórias, ou seja, crianças que por motivo de doença precisam de atendimento escolar diferenciado e especializado". [...] Esta ideia de Pedagogia Hospitalar vem sendo absorvida pelos educadores com uma nova visão de ensinar, dando uma chance a mais aquelas crianças afastados de suas rotinas escolares em busca de saúde. [...] Colaborando com a socialização da criança/adolescente, onde a ruptura da mesma pode ocasionar graves problemas psicopatológicos. Esta nova modelagem de educação em hospitais é desenvolvida pela demanda existente nos mesmos, onde ela também possibilita auxiliar nos transtornos emocionais causados pelo ato da internação, como a raiva, insegurança, incapacidades e frustrações que podem ser reagentes negativos no processo de cura. Sob tal óptica, pondera-se que o enfermo, neste momento, entra num conflito provocado pelo próprio ambiente em si, onde ele deixa de existir como criança e torna-se paciente, sendo alvo de agressões ao seu próprio corpo, no qual está em fase de descoberta. Procura-se ressaltar que a Pedagogia Hospitalar é um processo alternativo de educação, pois ela ultrapassa os métodos tradicionais escola/aluno, buscando dentro da educação formas de auxiliar o paciente no processo de internação que a ele é imposto. (FIGHERA, 2012, pg. 2).

Cabe a este profissional entender as necessidades e condição de saúde de cada criança e dentro dessas características elaborar meios para que ela possa dar continuidade ao processo de escolarização mesmo internada, para isso poderá lançar mão de métodos próprios da formação de Pedagogia com especialização hospitalar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui se através dos estudos acima citados que a Pedagogia hospitalar é uma especialização educacional muito nobre e indispensável para auxiliar as crianças hospitalizadas a enfrentarem um momento difícil, fazendo com que não percam totalmente a caracterização de suas vidas cotidianas.

O trabalho educacional desenvolvido nas enfermarias pediátricas é o elo que liga a escola regular e o trabalho desenvolvido nos hospitais, dessa forma é importante que as administrações hospitalares se conscientizem e ofereçam a estrutura adequada tanto para as crianças, quanto para os profissionais que ali atuam.

Essa estrutura deve conter espaço privilegiado às crianças de todas as idades que são atendidas naquela determinada instituição, ambiente para os profissionais de educação, brinquedoteca e profissionais capacitados para lidar as particularidades da infância.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia. A psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUNHA, N. H. S. O valor do brincar. Artigo publicado em 2006. Disponível em www.brinqueduca.com.br. Acesso em 02 Dez. 2011.

CUNHA, N. H. S. O valor do brincar. Artigo publicado em 2006. Disponível em www.brinqueduca.com.br. Acesso em 02 Dez. 2011.

CASTRO, A. R. V.; ALMEIDA, A. P. Utilização do brinquedo terapêutico na assistência de enfermagem à clientela. In: SILVA, A. P. A. et al. Instituto da criança 30 anos: ações atuais na atenção interdisciplinar em pediatria. São Caetano do Sul: Yendis, 2006.

FONTES, Rejane; VASCONCELLOS,Vera Maria. O papel da educação no hospital: uma reflexão com base nos estudos de wallon e vigotski. 2007. GOLBERT, Clarissa S. Considerações sobre as atividades dos profissionais em Pedagogia na Região de Porto Alegre. In: Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2008.

MITRE, R. M. A.; GOMES, R. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. Artigo publicado em 2006. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 08 jul. 2023.

MITRE, R. M. A.; GOMES, R. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. Artigo publicado em 2004. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 30 mai. 2023.

MALUF, A. C. M. Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MELLO, Daniella. Pedagogia hospitalar: o vínculo afetivo da criança hospitalizada com a aprendizagem. 2006. Disponível em

<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=571>. Acesso em 06 jun. 2023.

OLIVEIRA, Z. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, J. A enfermidade sob o olhar da criança hospitalizada. Artigo publicado em 2007. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 07 fevereiro 2016.

PORTO, Olívia. Psicopedagogia Hospitalar: intermediando a humanização na saúde. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

PAULA, E. M. A. T. A educação como proteção integral para crianças e adolescentes hospitalizados. IN: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Anais Eletrônico, Coimbra, 2010.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. A Pedagogia hospitalar para crianças e adolescentes (2005).

VIANA; SAKITA e POLASTRINI. A dor na Infância: Atualização quanto a avaliação e tratamento. 2006 pg.04.

Winnicott, D. W; Kuwahara. O brincar e a Realidade. Rio de janeiro: Imago, 2004.

PROCESSO EDUCATIVO DO ENSINO DE ARTES NO ENSINO MÉDIO

TÂNIA CRISTINA DOS SANTOS

RESUMO:

A presente pesquisa bibliográfica aborda a importância da arte no processo de ensino e aprendizagem no ensino médio, que é a etapa que leva o aluno a criar e construir novas perspectivas, como momento histórico da formação de sujeitos e coletivos, que congregam entre si a síntese do diverso: o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo. Nesse sentido, o processo de aprendizagem em na disciplina de artes e a prática pedagógica do professor no cotidiano escolar, envolvem a estruturação da escola e legislação que embasa o ensino de artes no Brasil, bem como o interesse pela disciplina de arte que deve ser desenvolvido durante toda a vida. Tendo como foco o currículo em artes, o trabalho pedagógico do professor e as questões de currículo e avaliação em arte, buscou-se explanar como se dá o ensino de artes na última etapa da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Currículo; Artes.

1 INTRODUÇÃO

Assim como as demais linguagens, a Arte tem seu papel fundamental e essencial dentro desta nova proposta de ensino Médio, no sentido de que: Conhecer arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para formação e desenvolvimento social do cidadão.

No Ensino Médio, continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com a qualidade, pode favorecer o interesse por novas possibilidades de aprendizado, ações, de trabalho com arte ao longo da vida. Com tudo isso, o Ensino Médio deve se postar de forma a criar e construir de novas perspectivas, como momento histórico da formação de sujeitos e coletivos, que congregam entre si a síntese do diverso: o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual.

Porém, quando o assunto é arte, nem sempre as coisas são assim tão objetivas e práticas, muito do que se fala sobre ela é relativo e por vezes até polêmico. A classificação e o reconhecimento do objeto de arte dependerão muito da época, ambiente e cultura pertencente a cada sujeito. De acordo com os pressupostos trazidos pelo autor citado anteriormente o estatuto e arte "não parte de uma definição abstrata, lógica ou teórica, do conceito, mas de atribuições feitas por instrumentos de nossa cultura, dignificando os objetos sobre os quais ele recai. " (COLI,1990, p.7).

Seguindo qualquer uma das diferentes vertentes de reflexão sobre arte, seja objetiva ou subjetivamente, o fato é que independente da cultura que se faça parte é inegável que em qualquer canto do planeta a arte tentará exprimir tudo aquilo que há de melhor e/ou pior em uma sociedade, retratada sob a perspectiva de um artista e vislumbrada pelo olhar coletivo.

A arte tem muitas funções na sociedade, dentre elas a de integrar o homem a sua natureza, capacitá-lo a estruturar sua personalidade e a intervir na sua realidade, aumentando assim o seu horizonte e superando as limitações do conformismo.

Para construir estes conceitos de arte no ambiente escolar é necessário pensá-la como um instrumento a favor da cultura, instrumento este fundamental não apenas dentro, como essencialmente fora da sala de aula.

Vislumbrando a arte na educação sob um olhar sensível e "poético", vale dizer que o contato com ela, seja em um espaço formal ou não, auxilia o educando a libertar as algemas de sua alma, aquela que aprisiona os sentimentos e emoções mais intensas. Nesta perspectiva, a vivência com a arte pode proporcionar a liberdade do sujeito, uma vez que esta é o alicerce para a imaginação expressiva e criadora. Segundo Ferraz e Fusari (1999):

> As práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso de arte, também artísticas e estéticas. Quando caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, ajudam a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida. (FERRAZ & FUSARI, 1999, p.27).

A disciplina de Arte, à luz das múltiplas linguagens, destaca-se nos dias como uma área de conhecimento amplo, que propicia aos alunos o contato com as especificidades do universo da arte e das suas diversas manifestações. As linguagens artísticas possuem formas particulares e diferenciadas de dar sentido ao mundo em concretude, o contato com elas faz com que os alunos criem e recriem conceitos, além de oportunizá-los uma vivência significativa de dimensão simbólica e estética.

A educação estética é um dos fatores

importantes para discutir a relevância do ensino da arte na contemporaneidade. Sobretudo porque é preciso atentar-se para as novas demandas socioculturais, cada vez mais diversificadas e cercadas por múltiplos apelos midiáticos. Considerando o crescente avanço das novas tecnologias e meios de comunicação, como da internet, fotografia, televisão, cinema, jornais, revistas, entre outras, uma nova realidade se instaura nas escolas. Deste modo, há a necessidade de práticas que dialoguem com esta nova realidade, a fim de aproximar o ensino-aprendizagem do cotidiano dos alunos. Neste sentido, é importante que a escola se preocupe também com a educação do olhar do aluno, não apenas com a leitura e escrita das palavras.

Nesta ótica, a disciplina de Arte pode proporcionar, através de suas múltiplas facetas, a busca da (re) construção e (re) significação do olhar sensível do aluno, como um eixo de ligação entre a aprendizagem artística e a experiência estética.

A pertinência das discussões sobre estética no ensino da arte, deve se fortificar no ensino médio, uma vez que nesta fase o aluno sente ainda mais forte a presença dos diferentes vetores influências da cultura visual e estética no seu dia a dia. Assim, urge a necessidade de conhecer este aluno e sua realidade sócio cultural na atualidade, para que se possa compreender a maneira como ele interpreta e absorve as informações circunscritas em forma e conteúdo.

2. POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO DE ARTES DESENVOLVIMENTO

Para pensar em currículo no ensino médio, seja de Arte ou de qualquer outra disciplina do âmbito escolar, faz-se necessário primeiramente esclarecer algumas questões referentes ao conceito do termo "currículo" e fundamentalmente levantar, mesmo que de forma sucinta, as reformas curriculares no ensino médio a partir da Lei 9.394/96.

A conceituação para o termo "currículo" é tida por muitos como um conjunto de conhecimentos e experiências de aprendizagem. No entanto, a atribuição feita pelo documento que orienta a educação pública estadual, contempla este termo sob uma perspectiva mais contemporânea, fazendo vistas a uma nova abordagem, esclarecendo que no âmbito da educação.

Ainda assim, cabe ressaltar que para que o currículo possa ser oferecido aos alunos, antes precisa passar por várias instâncias de elaboração. E é fora da escola que, com base nas prioridades estabelecidas para a política educacional, são elaboradas leis, diretrizes, orientações e indicações curriculares, que objetivam auxiliar as escolas na organização e construção do seu projeto político pedagógico.

Neste sentido, sabe-se que a trajetória histórica do currículo escolar que se conhece é reflexo de muitas questões sociais e econômicas que marcaram uma determinada época – o que não se difere nos dias atuais, uma vez que o currículo na contemporaneidade também precisa dialogar com a realidade sociocultural.

A partir desta perspectiva, vistas a atender a nova demanda contemporânea, reformas no currículo do ensino médio foram providenciadas, fundamentalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

No que tange o currículo do ensino médio, esta Lei se contrapôs as antigas leis, que davam ênfase a preparação técnico/profissional do jovem (LDB nº 5692/71 e 7044/82). Nesta, por sua vez, estabelece no 26º artigo, que:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. A mesma lei ainda esclarece que o ensino médio deve representar "a consolidação e o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o progressimento de estudos." (Artigo 35, inciso I).

Compreende-se que a partir de sua implementação houve uma nova concepção de ensino médio, preocupada em resgatar essencialmente a natureza cultural deste nível de ensino, articulando formação geral e científica para alcançar

> "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico." (Lei 9.394/96, artigo 35, inciso III).

Em detrimento desta Lei e tendo em vista a nova realidade, com os avanços crescentes da tecnologia da década de 90, o MEC divulgou os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), com o objetivo de difundir os princípios desta reforma. Para tanto, estabeleceu a divisão do conhecimento escolar em áreas, entendendo "os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social." (BRASIL, 2000, p.18).

Esta divisão foi instituída em: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O documento parte do princípio que as disciplinas pertencentes a cada área destacada se comu-

nicam em sua base conceitual, possibilitando nesta ótica uma perspectiva interdisciplinar.

A disciplina de Arte, segundo o PCNEM pertence à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assim como a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Informática, sendo que ao compor esta área "a Arte é considerada particularmente pelos seus aspectos estéticos e comunicacionais. " (BRASIL, 2000, p.48).

Para o mesmo documento, a arte no ensino médio apresenta-se como um conhecimento significativo no processo de fortalecimento das vivências sensíveis e inventivas, adquiridas pelos alunos ao longo de sua história, que nos capacita:

[...] a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade. (BRASIL, 2000, p.50).

Embora os documentos citados mencionem a interdisciplinaridade no currículo do ensino médio, principalmente nas orientações pedagógicas para o encaminhamento de práticas significativas em Arte, a área da linguagem em que está inserida a arte, ainda é vista como de menor importância, encontrando entraves em todos os níveis educacionais, na formação docente, na organização dos espaços e materiais para o desenvolvimento das aulas e na grade curricular que coloca a disciplina em segundo plano. Em meio a essa realidade, torna-se necessário repensar a organização curricular fragmentada nas escolas, reavaliar as possibilidades de construção de um currículo que envolva a interação entre as disciplinas, vistas a superação do conhecimento fracionado. Além do mais, faz-se relevante que na construção do Projeto Político Pedagógico a escola leve em consideração os saberes e a cultura condizente com cada sua realidade: alunos, professores e de toda comunidade. Enfim, um currículo que dialogue com a realidade e que acompanhe as constantes transformações e mudanças da sociedade contemporânea.

2.1 SABERES DOS DOCENTES

O ato ou o ofício de ensinar acompanhou a evolução do homem e das sociedades, este com o intuito de perpetuar o conhecimento e dar continuidade ao mesmo. Portanto, o ensinar tornou-se sinônimo de indicar, mostrar um caminho, dar possibilidades para o outro conhecer, apreender, saber.

Nos últimos tempos muitas discussões foram feitas na área educacional, o ensinar/aprender, bem como seus atores, tem exigido uma profunda reflexão, principalmente a respeito da formação dos professores e da profissão docente. Apoiados em inúmeras pesquisas sobre a profissão docente, vários autores afirmam que o ato de ensinar é formado por um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática docente, sendo estes os saberes da ação pedagógica.

O saber, como nos coloca Tardif (2002) possui um sentido amplo que engloba conhecimentos e atitudes dos docentes como fonte primária de seu saber ensinar e

de sua competência, são também saberes plurais, compósitos e heterogêneos, por manifestarem tais características no próprio exercício de trabalho.

O trabalho dos professores pode ser considerado como um espaço prático específico de produção, transformação e de mobilização dos saberes, teorias e o saber fazer específico ao ofício de professor. Neste caso o professor é um sujeito do conhecimento, que desenvolve e possui teorias e saberes da própria ação que são originados na relação entre a sua subjetividade e a realidade social. É neste embate, entre sociedade e sujeito, que o professor se insere e constrói suas concepções e saberes, desenvolvendo suas práticas e estratégias de ação.

O conhecimento desses saberes da ação pedagógica, desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência, possibilitando ao professor ensinar melhor.

Como o docente não constrói seu saber sozinho, logo seu desenvolvimento pessoal e seus caminhos percorridos não são isolados, neste âmbito Isaia (2001) cita que:

O caminho do desenvolvimento pessoal, contudo, não pode ser visto apenas em termos individuais, mas sim grupais, pois, no seu percurso, cada sujeito interage com todos aqueles que com ele compartilham os mesmos parâmetros geracionais, constituindo uma geração. (ISAIA, 2001, p.21)

O reconhecer-se como professor, como profissional docente, conhece-se a si mesmo (Gauthier,1998), ao perceber possibilidades e limites dentro do "repertório de conhecimentos" que o formam, faz com que o professor reconheça os seus saberes, as suas habilidades e atitudes que mobiliza na ação pedagógica de acordo com as exigências de sua situação concreta de ensino; o gesto, a palavra, a atitude, antes e após o ato pedagógico, a sua capacidade de deliberar, julgar e decidir frente a situação apresentada.

É necessário especificar que ensino não depende somente do conhecimento especializado do profissional, aqui em questão o docente, e sim está de encontro com a sua personalidade, seus talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor aos alunos, ou seja, aos conhecimentos sociais que são

compartilhados com os discentes. De acordo Tardif (2002):

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. (TARDIF, 2002, p. 61)

Os saberes profissionais do professor trazem à tona conhecimentos e manifestações do saber fazer e do saber ser. Considerando o fator cognitivo do professor para sua prática e seus saberes, podemos então, primar à originalidade da afirmação de Jennifer Nias (1991) (In: Nóvoa, 1992, p.22), quando diz: "O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor".

O reconhecimento dos seus saberes ocorre quando o profissional docente olha para a sua prática, para a sua trajetória como professor e reconhece os saberes que o constituíram. Esse é o profissional reflexivo (SCHÖN, 2000), reflexivo de sua ação, reflexivo na sua ação, um profissional conhecedor de si mesmo, das suas capacidades e também dos seus limites, um profissional comprometido com a docência e principalmente com a história que o fez professor

2.2 AVALIAÇÃO EM ARTE

Segundo Hernandez (2000) a avaliação pode ser dividida em inicial, formativa e somativa. Para esse autor a avaliação inicial é realizada a cada começo de aula ou de um conteúdo curricular e permite ao professor detectar aquilo que o aluno já sabe e o que será necessário enfatizar. Apesar de existir um programa pré-determinado por série, ao iniciar o ano letivo o professor precisa conhecer as especificidades dos alunos com quem irá trabalhar e realizar adequações ao seu programa.

Essa modalidade de avaliação é importante para que etapas não sejam puladas e o aluno não perca o encadeamento de ideias que o levou àquela organização conceitual ou técnica. Quanto à avaliação formativa Hernandez (2000) é enfático ao dizer que ela deveria estar na base dos processos avaliativos, pois tem a finalidade de auxiliar os alunos a avançarem, a progredirem em seus conhecimentos a partir das escolhas teóricas e metodológicas dos professores.

No processo de avaliação formativa o professor está o tempo todo integrado ao trabalho dos alunos e trabalha no sentido de auxiliá-los e não de medi-los. Desse modo, a avaliação inicial também está inserida nos processos de avaliação formativa, sendo a divisão aqui apresentada, apenas didática. Segundo Perrenoud

(1999) a denominação mais correta para tal prática seria 'observação formativa', devido às associações que o termo avaliação tem com medidas, notas e toda a burocracia que a envolve tradicionalmente.

Ao observar, o professor está atento, e qualquer comportamento diferenciado do aluno pode oferecer pistas sobre construções mentais e emocionais que estão sendo realizadas. Nesse sentido, tal autor ressalta que a observação formativa pode ser instrumental ou intuitiva "aprofundada ou superficial, deliberada ou acidental, quantitativa ou qualitativa, longa ou curta, original ou banal, rigorosa ou aproximativa, pontual ou sistemática. Nenhuma informação é excluída à priori, nenhuma modalidade de percepção e de tratamento é descartada" (PERRENOUD, 1999, p. 104).

No que diz respeito à avaliação somativa, segundo Hernandez (2000) é o momento que permite ao professor identificar se os alunos conseguiram alcançar os objetivos propostos. Sendo assim, perguntas importantes para essa etapa da avaliação são: Os resultados que o professor esperava alcançar ao propor determinada tarefa ou trabalhar com um projeto pedagógico foram satisfatórios? Os alunos chegaram onde se esperava que chegassem? Ela é proposta como

"processo de síntese de um tema, de uma série ou de um nível educativo" (HERNANDEZ, 2000, p 149 e 150). É a avaliação que acontece após a ação pedagógica. Para Hadji (2001) ela deve ser denominada como avaliação cumulativa.

Ela tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o "certificado" de formação. Tendo intenção certificativa (quer haja ou não emissão efetiva de um diploma), a avaliação cumulativa, sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas (HADJI, 2001, p. 19).

Assunto ainda pouco estudado, tanto por questões históricas quanto pela própria especificidade da área de conhecimento, a avaliação em Arte é um terreno de contradições. A amplitude de conhecimentos e concepções que abarcam as Artes, as constantes modificações conceituais, assim como a organização de seus sistemas reforçam dificuldades para a avaliação no ensino de Arte, pois avaliar a arte não é tarefa fácil.

As questões sociais, políticas e mercadológicas que envolvem a crítica de arte, por

exemplo, com seus constantes casos de repúdio ou supervalorização do novo e do criativo, dão a dimensão do problema. Os professores de Artes Visuais se dividem quando o assunto é avaliação. Alguns, ancorados em uma distorção histórica relacionada a uma visão expressionista do ensino de Arte, acham que não se pode avaliar em Arte, pois o ato de avaliar pressupõe crítica e tal crítica atrapalharia a criatividade do aluno.

Outro problema quanto à avaliação no ensino de Arte é o entendimento por parte de alguns professores de que avaliar, de um modo geral, é julgar o que é certo e o errado na produção do aluno:

Saber e não-saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar leituras do real (ESTEBAM, 2003, p.15).

Em arte sempre é possível acertar. A artista, depois de jogar fora várias cópias, consideradas por ela como erro de impressão de uma determinada gravura, olhou-as no lixo e percebeu algo que ainda não tinha visto. Recuperou o que estava no lixo e passou a trabalhar com o que antes era considerado erro e a transformar em outra gravura, tornando-a outra produção.

Outros professores, apegados à avaliação com nota, requerendo para o ensino de Artes o mesmo status das demais disciplinas do currículo escolar, defendem que a disciplina deveria avaliar por meio da atribuição de notas e reprovar como qualquer outra, pois só quando isso acontecer é que tal disciplina alcançará prestígio e reconhecimento. Essa visão, traz um entendimento questionável do que seja avaliação, pois trabalha na perspectiva de que avaliar seja apenas medir o conhecimento do aluno, comparar uma produção à outra e hierarquizar os resultados obtidos por meio da nota.

Nesse sentido, comparam Artes com procedimentos que são também são discutíveis em outras disciplinas do currículo, e com isso defendem uma valorização que pode anular o diferencial do ensino de Artes, ou seja, almeja-se uma nivelação por meio de fatores conservadores imperantes nas demais disciplinas. Ainda na perspectiva da avaliação, outros professores consideram que não há motivo para avaliar com notas no ensino de Artes porque:

De fato, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o consequente [sic] desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções (LUCKESI, 2006, p. 97).

De acordo com essa última linha de pensamento, os processos avaliativos levariam em conta instrumentos diferenciados de produção discente, rumo a uma visão qualitativa da avaliação.

Essa visão encontra eco nos recentes estudos sobre avaliação no mundo inteiro, porém, não se pode dizer que essa visão seja consenso entre professores. É preciso entender que apesar dos estudos de Perrenoud, 1999; Hernandez, 2000; Hargreaves, Earl e Ryan, 2001; Hadji, 2001; Paro, 2001; Esteban, 2003; Freitas, 1995 e 2007; Vasconcellos, 2003; Alves, 2004, Fernandes, 2009, entre outros, acerca dos benefícios de uma avaliação qualitativa nas últimas décadas, em geral, na educação, a avaliação está ligada às questões de mérito, hierarquia e certificação.

Segundo Boughton (2005) a avaliação no ensino de Artes é complexa devido a vários fatores. Existem várias formas de análise e de relatos pertinentes ao mundo da arte, o que amplia muito as possibilidades de organização verbal do que foi aprendido. Outro fator apresentado são as discordâncias ou o não entendimento de termos-chave como o conceito de releitura, por exemplo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o ensino de arte é também pensar o seu processo, mais do que a preocupação com determinadas propostas ou métodos, o professor deve construir uma atitude pedagógica apoiada em fundamentos teóricos e práticos da educação e da arte. Meios que possibilitem pensar o aluno e o processo de ensinoaprendizagem de formas diversas.

Traçar algumas diretrizes como fios condutores para o desenvolvimento dentro da especificidade do aprendizado em arte, ter uma dinâmica própria que poderá ser transformada e adequada às diferentes realidades de cada situação, são ações metodológicas, atitudes pedagógicas, que envolvem a investigação do professor que é comprometido com seu grupo e ao que se propõem ensinar

Embora a obrigatoriedade do ensino de artes já seja uma realidade das escolas, é importante salientar que os documentos norteadores para o ensino da arte na escola apresentaram uma forma diferente de entender e ensinar arte distanciada da formação da maioria dos docentes. Portanto, um desafio pertinente aos professores, aos especialistas, aos artistas e aos planejadores ao realizarem novos desenhos de formação docente.

As diversas experiências publicadas por pesquisadores têm demonstrado a necessidade do aperfeiçoamento de um perfil docente pautado em competências profis-

sionais possíveis de atender os processos de ensino-aprendizagem artístico e do fortalecimento de quadros curriculares compatíveis com as propostas e metas elaboradas para a região.

Entre os motivos que facilitam a utilização dos processos da avaliação formativa pelos professores de Artes estão as questões históricas que envolveram a avaliação da aprendizagem em Artes e a possibilidade de se avaliar sem atribuir notas. Desse modo os professores podem se preocupar em avaliar para aprender e não em aprender para avaliar os saberes dos alunos.

São saberes plurais e práticas que são articuladas e também construídas à medida que o professor se defronta com situações reais de ensino-aprendizagem. Situações analisadas e percebidas através de seu percurso, compreendidas através de seus conceitos e contexto, e visualizadas no seu processo de ensinar e também aprender como professor.

Para que esses saberes façam parte de reais situações de ensino aprendizagem, antes de qualquer coisa precisamos pensar um ensino de arte que ofereça espaço para discussão das histórias dos seus atores e autores, situando-os como sujeito escolar para a construção do conhecimento e sentido da própria escolaridade na atual sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Brasília:

Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

COLI, Jorge. O que é Arte. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org) Avaliação uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

HADJI, Charles. Avaliação Desmistificada/Charles Hadji. Tradução de: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Tradução de: Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ISAIA, S. O professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M (Org). Professor do ensino superior.

Identidade, docência e formação. Brasília, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL), 2006.

NÓVOA, Antônio (Org). Os professores e a profissão. Lisboa: Don Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. A Pedagogia na escola das diferenças. São Paulo: Artmed, 2003. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica,1999.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2002.

BRINCADEIRAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VALÉRIA PEREIRA GONZAGA

RESUMO

Existe a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira a serem trabalhadas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Mas, é público que estas abordagens temáticas não estão sendo executadas nas instituições de ensino como deveriam. Diante das dificuldades relacionadas, encontramos a falta de materiais didáticos adequados para abordar os temas, falta do conhecimento ou interesse dos professores e até mesmo o racismo estrutural que ainda percorre a mentalidade de nossa sociedade. Nos planejamentos pedagógicos escolares, dificilmente se encontra perspectivas de mudança nestes pareceres e quando é sugerido uma agenda com estas perspectivas, os olhares tornam-se questionadores. Isso, intrinsicamente é uma postura de intolerância à inclusão nos âmbitos escolares. Devido a estes fatores é necessário que a comunidade educacional se revitalize e aprofunde estas práticas, de maneira que os jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras, sejam aplicados de forma didática e utilizados como ferramentas de desenvolvimento humano. Enriquecendo a visão cultural e histórica que foi apagada por três séculos e valorizando significativamente a identidade da população negra no Brasil. Assim, esta pesquisa objetiva apresentar a fundamental importância dos jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras nos espaços escolares, sua influência no desenvolvimento infantil e seu relacionamento na sociedade em que vive.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Africanas; Afro-brasileiras; práticas.

INTRODUÇÃO

Descrito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). “Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de se pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papeis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas”. (p.23).

Os jogos e brincadeiras sempre fizeram parte da cultura das crianças. Pensadores e estudiosos analisam os jogos e brincadeiras como forma de desenvolvimento espontâneo. A

ludicidade é o primeiro contato com o aprendizado e a socialização. E nestes contextos é que as crianças se baseiam para criar suas identidades e compreensão da sociedade em que vive.

Segundo Praxedes (2010 apud MOCHI, 2019, p. 48), “como a escola é o espaço privilegiado de socialização e de convivência, é nela que se deve iniciar a nossa formação para a convivência com o outro não-idêntico, o diferente”. A escola deve ser o exemplo de como queremos que seja a convivência nas outras esferas da vida social.

No fim do século 19, o psicólogo e filósofo francês Henri Wallon (1879-1962), o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e o psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896- 1934) buscavam compreender como os pequenos se relacionavam com o mundo e como produziam cultura. (BIBIANO, 2021).

Com os jogos e brincadeiras, as crianças se desenvolvem, segundo estudos de Piaget (1984 apud EDUCAÇÃO, 2021), Piaget “atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos”.

Já, Wallon (2007, p. 67 apud VIANA et al Sousa, 2013), diz que, “a criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver. Reproduz, imita. Para as menores, a imitação é a regra das brincadeiras. A única acessível a elas enquanto não puderem ir além do modelo concreto, vivo, para ter acesso à instrução abstrata. Pois, inicialmente, sua compreensão é apenas uma assimilação do outro a si e de si ao outro, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel, (...) a imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança”. Segundo Vygotsky (apud SILVA, 2021), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio.

Jogos e brincadeiras visam melhorar o relacionamento das crianças, vistos que as brincadeiras aproximam as pessoas, melhoram a coordenação motora e física e traz conhecimento cultural. Os jogos e brincadeiras são fortes instrumentos para apresentar conteúdos que proporcionem às crianças, aprendizados matemáticos, científicos, sociais e culturais. Segundo MOCHI (2019), “Nesse contexto não podemos deixar de mencionar a importância dos jogos e brincadeiras africanas, pois as mesmas auxiliam na valorização das crianças negras inseridas no ambiente escolar, seja na educação infantil, bem como, em todos os níveis de escolarização”.

A utilização de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras na educação são primordiais para a evolução da sociedade brasileira no enfrentamento ao racismo estrutural. Educar as crianças com paridade cultural, desde a introdução escolar proporciona a inserção qualitativa de informações e conhecimentos sociais e culturais relativos à diversidade étnica que compõem a população brasileira. Contribuindo para o bom desenvolvimento do caráter humano de cada indivíduo em formação.

Apresentar e compartilhar todo conteúdo característico que possa ser utilizado para dirimir a restrição dos valores históricos e culturais de influência africana, é extremamente urgente. Pois, a atual conjuntura reivindica ações imediatas para mudar os parâmetros, na qual a sociedade brasileira conduz os tratamentos desiguais entre seus cidadãos, por diferente da sua cor de pele.

DESENVOLVIMENTO

O jogo na História: o jogo faz parte da história, centenas de anos antes de cristo, como diz CARNEIRO "Os povos antigos ao praticarem os jogos, desenvolveram suas culturas, seus costumes" (2003, p. 12). Para João Amado, o jogo apresenta em seu livro 'Universo de brinquedos populares', tem o objetivo de valorizar a cultura popular, cita que; "a simplicidade do gesto ou dos gestos de produção e aproveitamento é aparente porque oculta a marca 8 de um longo percurso de séculos, ou até mesmo de milênios, constituindo-se como aspectos riquíssimos da memória coletiva da humanidade, admiravelmente conservados e fielmente transmitidos por gerações e gerações de crianças e jovens". (AMADO, 2002, p. 9).

O jogo surgiu no séc. XVI com o intuito de aprender as letras, diz as primeiras pesquisas realizadas pela Roma e Grécia, já no cristianismo olha se o jogo com a ideia de memorização, disciplinar e obediência, devido a esses acontecimentos os jogos foram vistos como imoral e ofensivos. As brincadeiras sempre foram vistas como um passo tempo para a criança, uma coisa fútil, por isso por algum tempo não era considerada uma forma de aprendizagem, foi quando Rousseau apresentou uma mudança profunda da criança de uma visão positiva de sua atividade espontânea. Depois do Renascimento em 1453, durante a idade média no século XIV, o jogo deixou de ser somente passa tempo e foi incluído no cotidiano das crianças, jovens e adultos como diversão, passa tempo e facilitador de que favorece a inteligência e o desenvolvimento. (NALLIN, 2005).

Pinturas arqueológicas mostram que antigamente já foram encontrados jogos que os gregos e romanos jogavam, exemplo: pião. As bonecas foram encontradas no séc. lX A.C, Souza cita "nas ruinas Incas do Peru, arqueólogos encontraram vários brinquedos infantis". (SOUZA, 20065). Algumas brincadeiras já eram bem conhecidas pelos adolescentes gregos como jogar bola na parede construída de bexiga de animais e coberto com capa de couro, o cabo de guerra era bem conhecido pelos Atenas e o jogo de pique pega ou pegador e um jogo bem presente em diversas culturas. (LOPES, 2006). "Acontece a mesma coisa com as cantigas de roda, indícios da era do Círculo Mágico, quando povos precedentes festejavam acontecimentos importantes formando círculos". Com essa formação, as pessoas demonstravam seus desejos e emoções dançando e cantando. Pensavam que, em círculo, todos eram iguais e não tinha discussão pela liderança, porque assim, todos ficavam no mesmo plano e se viam mutuamente (SOUZA, 2005).

Para KISHIMOTO (1993), afirma que os jogos foram transmitidos de pais para filhos, quando diz que. "A tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil". O jogo utilizado como ferramenta de aprendizagem foi desenvolvido nos Estados Unidos na década de 50, por dar resultados tão positivo, chegou ao Brasil por volta dos anos 80.

JOGO DA EDUCAÇÃO

Embasado na lei de diretrizes e bases de educação nacional de 1996, LDB lei de 9394/96 e no ECA 8069/90 (estatuto da criança e do adolescente), brincar na educação infantil nessa primeira etapa cita que parágrafo IV do artigo 15 o direito à liberdade compreende "brincar, praticar esportes e divertir-se", ações que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar. Declaração dos direitos da criança de 1959 e fortalecido pela convenção dos direitos da criança de 1989 que reconhece o descanso, o lazer, brincar, as atividades recreativas livres e a plena participação na vida cultural e artísticas. Art. 31. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer. (República, 1990).

ENSINO APRENDIZAGEM

Os jogos e brincadeiras relacionam a motivação sensorial necessária para que as crianças possam descobrir novas habilidades e desenvolver as que já obtém. Trabalhar es-

tes objetivos de maneira lúdica e divertida, tornam as atividades mais satisfatórias em sua execução. Pois, podem manifestar seu imaginário e construir cenas de suposição. Sempre seguindo as regras que compõem as determinações do jogo ou brincadeira. Segundo BRUINI 2021 "A brincadeira constitui um incentivo ao desenvolvimento de novas habilidades e a busca de novas explicações, pois, para as crianças, é sempre mais agradável trabalhar sobre situações imaginárias e hipotéticas".

Os jogos e brincadeiras fundamentam práticas de liberdade, proporcionando aprendizado com alegria, disseminando prazer ao mesmo tempo que se absorve conhecimentos. Em suas respectivas ações, relacionam diretrizes de autonomia. Entre estes, estão relacionados discernimentos que constroem as personalidades das crianças. Brincar não impõe limite de criação e o jogo transpõe desafios que movimentam os estímulos mentais. Assim dizendo, a ludicidade contrapõe a todas as exigências estipuladas por algum regulamento. Diante disso, os jogos e brincadeiras são mecanismos que unem estes dois eixos em uma conexão que produz a evolução humana epistemológica. Como diz BRUINI (2021), "Nesse sentido, o lúdico tem caráter de liberdade e subversão da ordem que contrapõe a lógica da produtividade; indica pistas para definição de papéis sociais e da cultura humana subjetiva".

As brincadeiras libertam os pensamentos e criatividade das crianças, estimulando sua própria imaginação e causando interesse nas fantasias do outro. Ao mesmo tempo que agrega símbolos e significados que compreendem a leitura do mundo. Essa conjectura relaciona os dois âmbitos que ao longo do seu desenvolvimento serão atribuídos separadamente. Os jogos e brincadeiras se caracterizam como uma fase no processo de crescimento cognitivo. Contribuindo para a formação mental e física das crianças. Garantindo que seus atributos como indivíduo estejam capacitados para assimilar todo e qualquer forma de aprendizado futuro.

Da mesma forma, no ensino aprendizagem fazem parte do processo de associação do meio em que vivem. Corroborando para a inserção da criança no âmbito social. Desenvolvendo e evoluindo como cidadão de direito, absorvendo conhecimentos de sua cultura e história.

Quando consideramos a EI, com que olhar pensamos e refletimos as histórias dos bebês e das crianças em geral, e as histórias de crianças negras, indígenas ou imigrantes em particular? É preciso atentar para a formação identitária na EI, uma vez que se trata de crianças de zero a seis anos de idade. É no contexto das diversas formas de socialização que as diferenças negativadas ou positivadas se estabelecem e despertam os sentimentos de rejeição ou empatia em relação aos pares (CIDADE, 2019).

INFLUÊNCIA AFRICANA NOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Dentre o diversificado universo infantil, existem inúmeras brincadeiras que tem origem em países africanos e estás raízes não são esclarecidas. Estás atividades se enquadram de acordo com a Lei 10.639/2003, que exige a aplicação de referências históricas e culturais afrobrasileiras e africanas.

Devido aos acontecimentos históricos que relacionam a colonização do Brasil, onde envolvem três diferentes povos, temos os indígenas que são originários da terra, os portugueses que impuseram sua colonização, e diferentes povos africanos que foram trazidos e escravizados por quase 300 anos. Por consequência destes fatos, durante todo desenvolvimento social da sociedade brasileira, a população foi influenciada por todas as manifestações culturais destas principais etnias. O povo africano no Brasil, teve maior influência em quase todas as manifestações culturais e os mais diversos jogos e brincadeiras estão presentes até hoje.

Segundo PEREIRA et al. (2017), "Assim, fazendo um recorte da influência da cultura negra, percebe-se que, a mesma não se resume apenas na cor da pele ou na culinária, mas abrange aspectos bem maiores e, um desses está justamente nos jogos e brincadeiras visando resgatar um traço forte da cultura africana, em especial, as brincadeiras".

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIAS AFRICANAS NA ESCOLA

Ninguém nasce preconceituoso, mas sabemos que as relações sociais afetam o desenvolvimento de todos os indivíduos. Como todos sabem, a sociedade atual mantém um diagnóstico de racismo estrutural e isso afeta o comportamento de sociabilidade das crianças. Diante disso, trabalhar a compreensão destes parâmetros tem fundamental importância para na infância, para que o racismo seja dizimado. FERREIRA 2019, diz que; "As questões raciais são estruturantes porque fazem parte da construção das nossas sociedades. As subjetividades que nos compõem — os nossos preconceitos, por exemplo — acabam construindo as relações sociais que estabelecemos. E essas relações estão impregnadas de uma construção histórica equivocada, que mantém a população negra em posição de subalternidade".

A evasão escolar tem em sua maioria pessoas pretas e pardas, isso ocorre pelo longo processo de discriminação durante o percurso escolar. Nos apontamentos de ABE (2018 apud PAIVA, 2020), Entre a população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais é de 9,1%, en-

quanto o mesmo indicador é de 3,9% na população branca. Entre a população negra ou parda, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais com pelo menos o Ensino Médio completo é de 40,3%. Já entre os brancos, o índice é de 55,8%. Esse período tem grande influência na vida social e desenvolvimentos dos jovens e tudo começa no ensino infantil, onde os posicionamentos antirracistas devem ser trabalhados intrinsecamente, para que as crianças cresçam sem nenhum tipo de preconceito. Por isso, é importante compartilhar, desde os primeiros anos de convívio social das crianças que a cultura da sociedade em que vive é plural, com importantes influências africanas e indígenas.

BRINCADEIRAS DE ATENÇÃO

Terra-mar (Moçambique) - Uma longa reta deve ser riscada no chão. De um lado se escreve “Terra” e do outro “Mar”. No início todas as crianças podem ficar no lado da terra. Ao ouvirem: mar! Todos devem pular para o lado do mar. Ao ouvirem: terra! Pulam para o lado da terra. Quem pular para o lado errado sai. O último a permanecer sem errar vence.

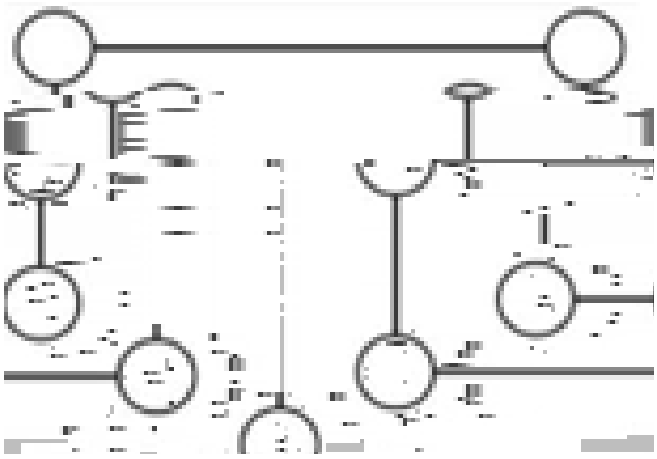
Fogo na montanha (Tanzânia) - Escolha um líder. Os jogadores pensam em uma

“palavra-chave”, como “barco”, por exemplo. Todos os jogadores ficam de costas. O líder grita “Fogo na montanha” e todos os jogadores pulam e respondem “Fogo”, mas permanecem de costas. Então o líder grita “Fogo no rio” os jogadores respondem “Fogo”, mas não pulam. O líder tenta imaginar vários lugares diferentes para o fogo e sempre os jogadores respondem

“fogo” sem pular. Só pulam ao comando “fogo na montanha”. O líder pode dizer a palavrachave a qualquer momento, como parte de uma frase, tipo “fogo no barco azul”. Quando a palavra-chave for dita todos os jogadores devem pular e virar para frente gritando “fogo”. Quem errar os movimentos sai do jogo. O último vence.

Pegue o Bastão (Egito) - É necessária uma vara para cada jogador. Os jogadores formam um grande círculo. O objetivo é pegar o bastão mais próximo à sua direita antes de cair. Estes devem manter suas varas na vertical e a frente, com uma ponta tocando o chão. O dirigente grita a palavra "trocar". Todo mundo deixa sua vara equilibrada e corre para a próxima à sua direita e tenta pegá-la antes que ela caia no chão. Se um jogador não consegue pegar a vara antes que caia ele está fora do jogo e deve levar o seu bastão. O último a permanecer sem errar vence.

Labirinto (Moçambique) - Com uma pedra em uma das mãos, sem que o outro saiba, os jogadores colocam-se de frente um para o outro. Na aresta inicial do “Labirinto” são colocadas duas pedras diferentes, sendo uma de cada jogador. O jogador que tem a pedra estende as mãos ao colega, tendo este que adivinhar em qual das mãos está. Se conseguir a sua peça é deslocada em uma aresta do labirinto. Caso contrário, a peça do outro é que será movimentada. Este procedimento repete-se até que a pedra de um dos jogadores chegue à última aresta e ganhe o jogo.



Fonte: Educação Física – Jogo africano labirinto – Conexão Escola SME (goiania.go.gov.br) Pág. 1 Acesso: 2023

Acompanhe meus pés (Zaire) - As crianças estão em um círculo. O líder canta e bate palmas. Ele, para de cantar na frente de uma das crianças e realiza algum tipo de dança. Se a criança conseguir copiar os passos ela se torna o novo líder. Se não conseguir o líder escolhe outra criança e repete a dança. Como variação, a troca também pode ocorrer caso a criança escolhida erre o passo.

Ampe (Gana) - Um jogador é o líder. Os outros estão em um semicírculo, o líder fica de frente para o jogador que se encontra em uma das extremidades do grupo. O líder e o jogador batem palmas, pulam, e depois saltam e colocam um pé à frente. Se os dois colocarem o mesmo pé para frente, o líder está fora e o jogador vira líder. Se colocarem os pés diferentes, o líder se move para o próximo jogador e começa a mesma rotina. Um ponto é marcado cada vez que o líder é bem-sucedido. Cada jogador toma um rumo como um líder. Ganha quem obtiver mais pontos.

Meu querido bebê (Nigéria) - Um jogador é escolhido e sai. Os outros escolhem outro jogador para ser o 'bebê'. O 'Bebê' deita no chão e os outros jogadores desenham o seu contorno. O 'Bebê' se junta aos outros jogadores. O jogador que saiu volta e tenta determinar quem é o "bebê", baseado no contorno desenhado. Se acertar pontua e continua em uma nova rodada.

Caso contrário outro assumirá o seu lugar. Ganha quem conseguir mais pontos.

BRINCADEIRAS DE CORRER

Mamba (África do Sul) - Marque e estabeleça os limites. Todos devem permanecer dentro dos limites. Escolha um jogador para ser a mamba (cobra). A cobra corre ao redor da área marcada e tenta apanhar os outros. Quando um jogador é pego, ele segura sobre os ombros ou a cintura do jogador que representa a cobra e assim sucessivamente. Somente o primeiro jogador (a cabeça da serpente) pode pegar outras pessoas. Os outros jogadores do corpo podem ajudar não permitindo que os adversários passem, pois estes não podem passar pelo corpo da serpente. O último que não foi pego vence.

Da Ga (Gana e Nigéria) - Da Ga significa "jiboia". Risque um quadrado ou retângulo que será a "Casada Cobra". Escolha um jogador para ficar dentro e ser "a Serpente". Todos os outros jogadores devem ficar próximos à linha do quadrado. A cobra tenta tocar nos jogadores. Se tocado, o jogador junta-se a cobra no interior do quadrado. De mãos dadas e usando apenas a mão livre eles tentam tocar outros jogadores. O último que não foi pego vence.

Pegue a Cauda (Nigéria) - Os jogadores se dividem em equipes. Cada equipe forma uma fila segurando pelo ombro ou cintura. O último jogador coloca um lenço no bolso ou no cinto.

A primeira pessoa na linha comanda a equipe na perseguição e tenta pegar uma 'cauda' de outra equipe. Ganha quem pegar mais lenços. Se for apenas duas equipes ganha quem pegar primeiro.

Iitoti ou “meu Deus” (Maputo e Niassa, cidades de Moçambique) – Neste jogo há duas equipes. Uma é a construtora e a outra a destruidora. O campo é divido entre as equipes. As equipes chutam ou arremessam a bola dentro dos dois campos. A equipe construtora deve apanhar as latas distribuídas na quadra e montar no seu lado do campo uma pirâmide. A destruidora tenta impedir chutando a bola para destruir a pirâmide. Quando o jogador que está montando as latas é atingido pela bola da equipe adversária este está fora ou impedido de continuar porque ficou colado. A equipe destruidora tenta recuperar a bola e, em seguida, colar ou expulsar o construtor seguinte. As equipes revessam na função de destruir e construir.

Kameshi Mpuku Ne (O Gato e o Rato) - Originou-se com o povo Luba, do Congo. Os jogadores se organizam em linhas e colunas iguais (4x4, 5x5 etc.) deixando um espaço de aproximadamente um metro entre eles. Em cada linha os alunos ficam de mãos dadas. A seguir são escolhidos três alunos (o coordenador, o rato e o gato). Para iniciar o jogo, o gato persegue o rato entre as linhas formadas pelos jogadores. Quando o coordenador gritar “parar o rato” os jogadores soltam as mãos do colega da linha e seguram nas mãos dos jogadores da coluna. Isso muda a direção dos corredores. O rato e o gato devem ficar atentos às mudanças constantes entre linha linhas e colunas. O jogo termina quando o rato for pego, ou o tempo limite for atingido.

BRINCADEIRAS DE FORÇA

• Pengo-Pengo (Uganda) - Há dois líderes. Cada criança, por sua vez vai até os líderes e estes a pedem para escolher entre carne e arroz ou azul e verde. Após a escolha da criança, esta vai para trás do líder que representa a sua escolha. Depois que todas as crianças escolherem, estas formam uma fila atrás do seu líder agarradas pelas mãos ou cintura. Os líderes, segurando as mãos um do outro, iniciam um cabo de guerra. Ganha quem arrastar o líder da equipe adversária.

BRINCADEIRAS DE SALTAR

Saltando o feijão (Nigéria) - Escolha um jogador para girar uma corda no chão. Este será o “balancador” e os outros jogadores formarão um círculo em torno dele. Este, balança a corda perto do chão e os jogadores devem pular para não serem atingidos pela corda. Caso isto aconteça o jogador estará fora do jogo. O jogo continua até que haja apenas um jogador o qual será o vencedor.

Chigora Danda (Zimbabué) - Pode ser originário da Índia, porque neste país “danda” significa "pole" ou “vara longa "e há um jogo chamado de Guli Danda. No entanto, a “danda” africana se caracteriza por ser ritmada, algo típico dos jogos da África. Coloque duas varas sobre a terra paralela uma à outra. A terceira vara é colocada na transversal formando um “H”. Dois jogadores sentam-se próximos das extremidades da barra transversal (polo-cruz). Os dois jogadores sentados levantam a vara transversal para cima e para baixo, batendo nas paralelas. O terceiro jogador pula sobre a vara. O ritmo é dado pelas palmas. O início é lento. As palmas aumentam e diminuem mudando o ritmo do jogo. O jogo termina quando o terceiro jogador não consegue saltar sobre o polo-cruz.

BRINCADEIRAS DE AUDIÇÃO

• Mbube Mbube (Gana) - “Imbube” é uma das palavras Zulu para "leão". "Mbube" é chamar o leão. Neste jogo as crianças estão ajudando o leão a capturar o impala. O jogo inicia com todos formando um grande círculo. Dois jogadores são escolhidos (um para

ser o leão e o outro o Impala). De olhos vendados os dois são girados e afastados. O leão deve ficar dentro do círculo e se mover para pegar o impala que também pode se mover. Quando o leão se aproxima do impala, as crianças devem cantar "Mbube, mbube", mais alto e mais rápido. Se o leão se afastar cantam mais baixo e lento.

BRINCADEIRAS DE LANÇAMENTO

Pombo (Gana) - Sete pedras são colocadas no chão. A criança escolhe uma pedra e joga para o ar. Enquanto a pedra está no ar, ela pega outra do monte (com a mesma mão) e depois pega a pedra que foi jogada para o ar antes de cair. Coloca as pedras de volta no chão. O jogador joga a pedra para o ar novamente. Desta vez, ele deve pegar duas pedras e depois pegar a pedra que foi lançada e assim sucessivamente. Se não conseguir passa a vez ao outro jogador.

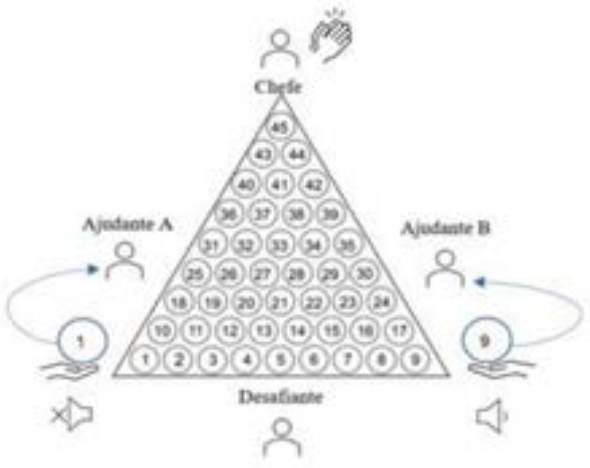
Kudoda (Zimbábue) - Os jogadores se sentam em um círculo. Colocam 20 bolinhas dentro de uma tigela. O primeiro jogador tem uma bolinha e joga para o ar. Ele então tenta retirar quantas bolinhas ele pode de dentro da tigela antes de pegar a bolinha atirada. Os jogadores se revezam. Quando todas as bolinhas forem recolhidas, a pessoa que estiver com mais bolinhas é o vencedor.

Umphuco (Da palavra ukuphuca "jogar para puxar") - Algumas pedras são colocadas em um buraco raso. Cada jogador tem uma pedra pelo menos três vezes maior do que as pedras colocadas no buraco, com está, ele tenta tirar as pedras menores do buraco. Um por um, cada jogador lança a pedra maior no buraco e recolhe as pedras menores que saíram do buraco. O jogador que pegar mais pedras ganha.

Gutera Uriziga (Ruanda) - Equipamentos: um grande aro (bambolê, roda de bicicleta etc.) e bastões (cabo de vassoura, bambu etc.). Objetivo: lançar os bastões no aro e acumular mais pontos. Uma criança é escolhida como líder. Todos os jogadores estão ombro a ombro em uma linha reta segurando suas varas. O líder rola o aro. Os jogadores tentam jogar as varas através do aro em movimento.

BRINCADEIRAS DE COGNIÇÃO

Tarumbeta (Tanzania) - Pegue 45 grãos (feijão ou tampinhas de garrafa pet). Antes do jogo, os 45 grãos ficarão dispostos no chão para formarem um triângulo. A linha de baixo tem 9 grãos, a próxima tem 8, a seguinte tem, e assim sucessivamente até ficar somente um grão. Ao todo são nove linhas (ver figura). Quatro crianças sentam-se ao redor do triângulo. O jogador no 18 topo é o “chefe” ou o árbitro. Dois jogadores sentam-se em cada lado do triângulo e são os removedores. O quarto senta sena parte inferior do triângulo de costas para o jogo. Ele é o “desafiado”.



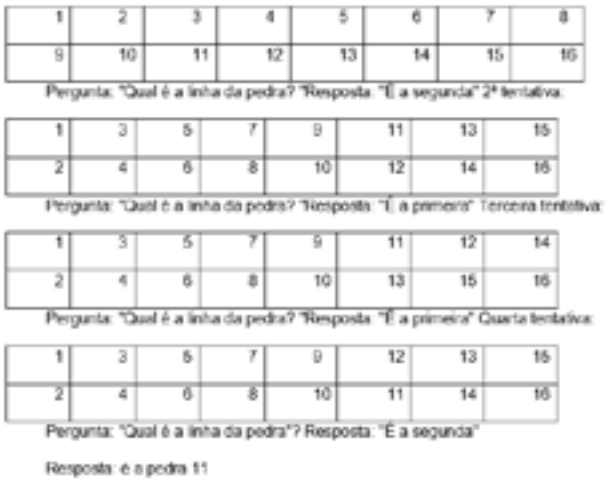
Fonte: https://journalofmathematicsandculture.files.wordpress.com/2021/06/152-article_6-1.pdf Pág. 4 Acesso: 2023

Os removedores se revezam para retirar os grãos mais próximos ao seu lado da primeira linha que está sendo esvaziada. Depois de vazia, a segunda linha é esvaziada e assim sucessivamente. O chefe bate as mãos, ou outro barulho previamente combinado, e o “desafiado” deve gritar o número do feijão, que foi apanhada, sem olhar para o triângulo. No entanto, o desafiante não pode gritar quando o primeiro feijão de cada linha for removido. Ele deve ficar em silêncio. Exemplo: O removedor dois retira o feijão 1, que é o mais próximo a ele. O chefe bate palmas, mas o “desafiado” não grita, porque é o primeiro feijão da fila. O removedor três retira o feijão 9. O “chefe” bate palmas e o “desafiado” grita "nove". Em seguida, é removido o feijão 2, o chefe bate palmas e o “desafiante” grita "dois". Isto continua para os grãos 8, 3, 7, 4, 6 e 5. Estes serão retirados até a primeira fila esvaziar. O feijão dez é removido, o chef bate palmas e o “desafiante” permanece em silêncio, porque é o feijão em primeiro lugar na segunda fila. O “desafiante” grita os feijões 17, 11, 16, 12, 15, 13 e 14. O jogo continua até o feijão 45. Para facilitar, os iniciantes podem começar com 10 pedras.

Escolha a pedra (Libéria) - O objetivo é escolher a pedra correta. O primeiro jogador vira-se de costas para o jogo enquanto os outros escolhem uma pedra. As pedras são numeradas de 1 a 16 e organizadas em duas linhas, como ao lado. Depois disso, o jogador se vira e tenta adivinhar o número escolhido. Ele só pode perguntar “qual é a linha da pedra”? Os jogadores respondem apenas “primeira” ou “segunda”. Após a primeira resposta, o jogador pode mover todas as pedras impares para a primeira linha e deixar as pedras pares na segunda e perguntar, qual é a

linha da pedra? E todos os outros respondem “primeira” ou “segunda”. O jogador pode rearrumar as pedras até 4 ou 5 vezes. Sempre arrumando em duas linhas e perguntado em qual a pedra se encontra. Se ele adivinha a pedra correta, recebe um ponto. O vencedor é o jogador que tiver o maior número de pontos depois de um número acordado de rodadas.

1ª tentativa:



Fonte: https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/196/1/Livro_BrincadeirasAfricanasEducacao.pdf Pág. 101 Acesso: 2023

BRINCADEIRAS CANTADAS

Kakopi (Uganda) - Todos, menos o líder, sentam-se em uma linha reta ou em círculo com suas pernas estendidas e cantam. Enquanto estão cantando o líder aponta para cada uma das pernas das crianças. Quando a música acaba o líder está apontando para a perna de uma criança, esta deve dobrar a perna. Quando ambas as pernas de uma criança devem ser dobradas ela está fora. O último a ficar com uma perna estendida ganha.

Si Mama Kaa (Tanzânia) - Em círculo ou espalhados os alunos dançam obedecendo as instruções da música que está em Suaíle, um dos idiomas falados na Tanzânia.

Si Mama: ficar parado em pé

Kaa: abaixar

Ruka: pular

Tembea: andar

Kimbia: correr

Si Mama Kaa/ Si Mama Kaa

Ruka, ruka, ruka/ Si Mama Kaa

Tembea, tembea, tembea/ tembea, tembea, tembea

Ruka, ruka, ruka/ Si Mama Kaa

Kimbia, kimbia, kimbia/kimbia, kimbia, kimbia Ruka, ruka, ruka/ Si Mama Kaa.

Zama Zama (Tanzania) - Em círculo ou espalhados os alunos marcam o ritmo batendo nas coxas. A ordem do líder de “dois” os jogadores devem levantar alternadamente cada perna e bater palmas embaixo da perna suspensa. A ordem “Três” os jogadores levantam alternadamente cada perna e batem palmas embaixo da perna suspensa. Assim sucessivamente.

(Zama zama: um tempo que passou).

Zama Zama/ lê, lê, lê, lê, lê/Zama (2x)

Wel zama one Toto/ lê, lê, lê, lê, lê / zama“dois” Um, dois, lê, lê, lê, lê, lê / zama.

Zama Zama/ lê, lê, lê, lê, lê/Zama (2x)

Wel zama one Toto/ lê, lê, lê, lê, lê / zama“três” Um, dois, três, lê, lê, lê, lê, lê / zama.

Obwisana (Gana) - do idioma Akan. Em círculo os alunos passam de mão em mão uma pedra batendo no chão no ritmo da música. Podem ser utilizadas duas ou mais pedras com a mesma dinâmica de bater no chão no ritmo e depois passar para o colega ao lado.

Obwisana sa nana

Obwisana as

Obwisana sa nana Obwisana as “Vovó eu machuquei o meu dedo na pedra”.

L’abe igi orombo (Nigéria) - do idioma Yoruba.

“Sob a árvore de laranja.

Sempre que jogamos nossos jogos Estamos felizes, estamos animados.

Sob a árvore de laranja

Laranja, laranja Laranja, laranja.

L’abe igi orombo

N’ibe l’agbe nsere wa

Inu wa dun, ara wa ya

L’abe igi orombo

Orombo, orombo

Orombo, orombo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os estudos realizados, dispomos de diversos autores que compreendem a primeira infância como a base fundamental da construção do ser humano para o seu desenvolvimento e evolução na sociedade. Estes pareceres demonstram que estão relacionados os aprendizados motores e cognitivos, que se propõem a cooperar para suas experimentações nas habilidades e discernimento das ações civilizatórias. Diante destes fatores, podem aprender, compreender e aprimorar seus conceitos éticos, morais e pragmáticos, que estabelecem os contextos sociais sob os quais vivem e estão submetidos.

O ser infantil se desenvolve a partir do meio em que vive e seus pares, utilizando inicialmente das perspectivas de imitação. Consequentemente, usufruindo estes aprendizados como fonte de inspiração para os seus comportamentos sociais. Os apontamentos que estipulam as práticas ativas de aprendizado no âmbito educacional infantil, congrega que os jogos e brincadeiras e seus intrínsecos ensinamentos pedagógicos são importantes para desenvolver diversos conceitos de ensino aprendizagem e por isso, devem ser utilizados de maneira que insiram as crianças adequadamente em seu meio social.

Estes princípios essenciais distribuem-se no conviver, brincar, explorar, participar, expressar, conhecer e organizar. Respeitar a autonomia das crianças e seu espaço é muito importante. Estimulando a autoconfiança e fazê-la entender que não precisa ter medo de errar, porque aprender é experimentar. Desenvolver a autoestima das crianças é elaborar e proporcionar uma escalada em sua independência, praticando atividades em conjunto para que a frente ela execute sozinha e sinta-se estimulada para aderir novas ações individuais.

As rotinas e organização do ambiente educacional transmite segurança para as crianças executarem suas atividades e estabelecer horários e regras diárias para as respectivas atividades contribuem para o desenvolvimento social do educando. Na atual conjuntura, pouco se vê nas aplicações de jogos e brincadeiras, a utilização de atividades relacionadas a Lei 10.639/03, que estabelece a história e cultura afro-brasileira e africana no ensino básico. Mas, sabe-se que historicamente as maiores influências na cultura brasileira de forma geral vem de matrizes afroindígenas. Muito se fala na interação da lei nos âmbitos escolares, mas pouco se atribui nos planos pedagógicos educacionais. E assim, onde há uma vasta gama de possibilidades para incluir no desenvolvimento cultural das crianças, encontrasse uma defasagem histórica e cultural nos jogos e brincadeiras.

Os jogos e brincadeiras africanas têm diferentes estímulos em suas práticas e podem contribuir para uma diversidade de fatores. Em suas modalidades encontramos jogos e brincadeiras de força, correr, pular, lançar, que contribuem para a mobilidade e coordenação motora. Também encontramos algumas de cognição que trabalha a memória, atenção, identificação e jogos matemáticos. Assim, como existem os jogos e brincadeiras cantadas que necessitam utilizar a fala e audição, estimulando a interação, coletividade e expressão.

A maioria dos jogos e brincadeiras no Brasil são característicos das origens afro e indígenas, e isso é inegável. O apagamento histórico e cultural das influências africanas no Brasil, contundentemente afetou o reconhecimento de sua importância na sociedade brasileira. A inserção adequada destes dispositivos na educação infantil é fundamental para descontruir o preconceito e discriminação social instituído em nossa sociedade. Formando cidadãos que reconhecem suas origens e interculturalidade ancestral. Respeitando as diferenças e compreendendo que faz parte deste contexto étnico brasileiro.

Reproduzindo por meio de seus aprendizados, o entendimento que não se deve discriminar o que faz parte da sua própria história. Compreendendo e apropriando-se intelectualmente de toda e qualquer cultura existente em sua sociedade multiétnica e laica, na qual ele está relacionado.

E assim, compartilhando deste entendimento, para que contribua para a reestruturação social de um Brasil que ainda dissemina preconceitos. Através de um sistema institucionalmente racista e fragmentado. Como dizia MANDELA (1995 apud LIDICE, 2020), “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

(Nelson Mandela,1995).

REFERÊNCIAS

BIBIANO, Bianca. A teoria da Diversão. Nova Escola. Disponível em:

https://novaescola.org.br/conteudo/7787/a-teoria-da-diversao. Acessado em: 05 de maio de 2023.

BRUINI, Eliane da Costa. Jogos e Brincadeiras no Processo de Ensino Aprendizagem. Brasil Escola. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacaoescolar/jogos-brincadeiras-no-processo-

-aprendizagem.htm. Acesso em: 05 de maio de 2023.

CUNHA, Débora Alfaia. Brincadeira Africanas Para a Educação Cultural. Livro Aberto – UFPA. 2016. Disponível em: https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/196/1/Livro_BrincadeirasAfricanasEducacao. pdf. Acessado em: 05 de maio de 2023.

DARC. Por que, Levar Brincadeiras Africanas Para a Escola. Larissa. 13 de outubro de 2019. Nova Escola. Disponível em: https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-1/caixa/8/leve-as-brincadeiras-africanas-para-sua-sala/conteudo/18550. 06 de maio de 2023.

EDUCAÇÃO. Colunista Portal. Concepção de Brincar e Aprender na Visão de Piaget e

Vygotsky. Portal Educação, 2021. Disponível em: https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/concepcao-do-brincareaprender-na-visao-de-piaget-e-vygotsky/32223. Acesso em: 06 de maio de 2023.

EDUCAÇÃO, Ministério. Referencial Curricular Nacional para a Educação Fundamental: Formação pessoal e Social. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf. Acessado em: 07 de maio de 2023. EDUCAÇÃO, Portal. Origem dos Jogos e Brincadeiras. Portal Educação. Disponível em:

https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/origem-dos-jogosebrincadeiras/32269. Acesso em: 08 de maio de 2023.

Educação, Prefeitura de Goiânia. Educação Física – Jogo Africano Labirinto. Conexão Escola. 22 de abril de 2022. Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/educacao-fisica-jogo-africano-labirinto/. Acessado em: 08 de maio de 2023.

ESCOLA, Nova. 5 Brincadeiras Africanas Para Você Ensinar aos Seus Alunos. Nova

Escola. Disponível em: https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-

1/caixa/8/leve-as-brincadeiras-africanas-para-sua-sala/conteudo/18551. Acesso em: 09 de maio de 2023.

FERREIRA, Maria Teresa. Enfrentamento ao Racismo: O que é Racismo Estrutural. Brasil de Direitos. 26 de agosto de 2019. Disponível em: https://www.brasildedireitos.org.br/noticias/488-o-que-

racismoestrutural?utm_source=google&utm_medium=ads&utm_campaign=search&gclid=Cj wKCAjwuvmHBhAxEiwAWAYj-PHASoIKO2NtKdgsb_5hhVIYHNDe5JgPLGSjpD0V1LKp6Ci-5tOdBoC7J0QAvD_BwE. Acessado em: 09 de maio de 2023.

LÍDICE, Roberta. Preconceito Racial: O Retrocesso de Uma Sociedade. 24 de novembro de

2020. Empório do Direito. Disponível em:

https://emporiododireito.com.br/leitura/artigopreconceito-racial-o-retrocesso-de-umasociedade. Acessado em: 10 de maio de 2023.

MOCHI, Elaine Aparecida dos Santos. Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-Brasileiras no espaço escolar. Revista NEAB, vol. 03, N. 01, 2019. Disponível em: http://sites.uem.br/neiab/revista-neiab/artigo-3.pdf. Acessado em: 10 de maio de 2023.

PAIVA, Gustavo. O racismo Estrutural na Escola e a Importância de Uma Educação Antirracista. CENPEC Educação. 11 de novembro de 2020. Disponível em:

https://www.cenpec.org.br/noticias/o-racismo-estrutural-na-escola-e-a-importancia-deumaeducacao-antirracista. Acessado em: 11 de maio de 2023.

PEREIRA, Elivelton Oliveira. SANTOS, Thaiss Brito. OLIVEIRA, Paulo Ricardo Amaral. SILVA, Terezinha Amaral de Jesus. Jogos e Brincadeiras: a influência da cultura africana na escola através de oficina. 20 de dezembro de 2017. IV CONEDU. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37288. Acessado em: 11 de maio de 2023.

RAMOS, Antônio Francisco. SILVA, Ciro Miguel Labrada. Potencialidades

Etnomatemáticas do Jogo de Tarumbeta. Journal of Mathematics and Culture. Junho de 2021. Disponível em: https://journalofmathematicsandculture.files.wordpress.com/2021/06/152-article_6-1.pdf. Acessado em: 09 de maio de 2023.

BABEL, Torre. Cartilha Reúne Dezenas de Jogos e Brincadeiras Africanas. Torre de Babel. 17 de maio de 2019. Disponível em: https://torredebabel.com.br/site/cartilha-reune-dezenas-dejogos-e-brincadeiras-africanas/. Acessado em: 12 de maio de 2023.

REPÚBLICA, Presidência. Convenção dos Direitos da Criança. Planalto, 14 de setembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acessado em: 12 de maio de 2023.

SILVA, André Luis Silva. Teoria de Aprendizagem de Vygotsky. Info Escola 2021. Disponível em: https://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-vygotsky/. Acessado em: 13 de maio de 2023.

SME. São Paulo Currículo da Cidade: Educação Infantil. SME. São Paulo, SME, COPED, 2019. https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cceducacaoinfantil.pdf. Acesso em: Acessado em: 13 de maio de 2023.

VIANA, Flávia Roldan. SOUSA, Francisco Edison Eugênio. Vamos brincar? As Contribuições Teóricas de Piaget, Vygotsky e Wallon Para o Uso de Jogos no Ensino de Matemática. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 18 de julho de 2013. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/104_81_ID.pdf.

Acessado em: 13 de maio de 2023.

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FORMA LÚDICA DE ENSINAR

VANDA SILMARA COSTA RIBEIRO

RESUMO:

O presente trabalho busca analisar os processos de aprendizagem matemática, objetivando identificar os jogos como precioso instrumento a ser explorado e trabalhado, visando ampliar o nível cognitivo das crianças num âmbito lúdicomatemático. O lúdico tem, portanto, fundamental importância para as crianças na fase da educação infantil, enfatizando assim o papel dos jogos como recurso de aprendizagem, bem como o papel do professor como mediador do processo na construção de competências lógico-matemáticas. No que diz respeito ao conhecimento matemático, juntamente com a questão do lúdico, se faz necessário um olhar atento ao trabalho com os jogos, trabalho este que se convenientemente organizado, exigindo por parte do professor tal planejamento e intencionalidade para contribuição do desenvolvimento cognitivo da criança no eixo matemático, constituem-se num recurso pedagógico eficaz, levando em consideração a influência que tais atividades podem exercer sobre as diversas áreas do conhecimento. O estudo optou por realizar uma pesquisa bibliográfica nos documentos que direcionam a educação infantil e nas obras de autores como Kishimoto, Vygotsky, Piaget entre outros, de maneira a ressaltar o aluno como participante ativo no processo de construção do próprio conhecimento, considerando o uso dos jogos como recursos de aprendizagem, bem como a prática pedagógica e a construção de saberes lógico-matemáticos vivenciada pela criança.

Palavras-chave: jogos, jogos matemáticos, conhecimento matemático, educação infantil.

1. INTRODUÇÃO

O lúdico tem fundamental importância para as crianças na fase da educação infantil, enfatizando assim o papel dos jogos como recurso de aprendizagem, bem como o papel do professor na construção de competências lógico-matemático. Portanto, o uso de jogos como fonte eficiente e estimuladora do processo de aprendizagem exerce função importantíssima na construção do conhecimento.

É nítida a percepção de que os jogos matemáticos não constituem aprendizagem em si, mas são um excelente meio que permite o diagnóstico, a intervenção e até mesmo a transmissão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sem que o educando perceba tal inferência.

O objetivo principal deste trabalho é o de refletir sobre a importância do jogo como eficaz ferramenta pedagógica para o processo de aprendizagem da criança, que exerce função importantíssima para o desenvolvimento da criatividade, iniciativa e autonomia, os vários aspectos do jogo ou mais especificamente sobre como os jogos infantis podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e lógico-matemático da criança na educação infantil.

Esse estudo organizar-se-á de maneira a ressaltar conceitos como educação infantil e matemática, analisar a relação matemática e educação infantil, objetivos e conteúdos matemáticos, conceitos de jogos e sua história, jogos como instrumento de aprendizagem, os jogos e a matemática, a ação do professor no processo de construção do conhecimento matemático na educação infantil, bem como a importância dos jogos para a criança e de como eles, aplicados no espaço escolar da educação infantil, podem ser instrumentos que favorecem o desenvolvimento cognitivo e sua utilização, de forma que o ensino-aprendizagem da matemática se torne efetivo e prazeroso de maneira lúdica.

O papel do professor também é ressaltado como de suma importância para que esse desenvolvimento transcorra de forma efetiva, pois este assume papel de mediador no processo do conhecimento da criança, lançando mão de suas habilidades, a fim de promover o conhecimento no ambiente escolar.

Ressaltando mais profundamente o que diz respeito à importância dos jogos como recursos de aprendizagem, atividades que promovem a autonomia do aluno, bem como a construção de habilidades e competências já no início do convívio com a comunidade escolar, onde apresentam experiências concretas na realidade que permitem uma perspectiva em que se priorizam na Educação Infantil as bases primeiras da formação para a cidadania, percebendo-se a criança como ser humano pleno.

2. OS JOGOS MATEMÁTICOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Froebel (1826, apud. AGUIAR, 1997) que foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo, acredita que a personalidade da criança pode ser enriquecida e aperfeiçoada pelo brinquedo, e que, a principal função do professor, neste caso, é a de fornecer situações e materiais para o jogo. Para ele, as crianças aprendem através do brincar, "admirável instrumento para promover sua educação".

A utilização dos jogos na escola não é algo novo, seu uso implica uma mudança significativa nos processos de ensino-aprendizagem e foi muitas vezes negligenciado por ser visto como uma atividade de descanso ou apenas um passatempo.

Claparède (1975, apud AGUIAR, 1997) afirma que a criança é um ser feito para brincar e o jogo é um artifício que a natureza encontrou para envolver a criança numa atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Sugere aos educadores que usem o jogo no processo educativo para realizar o ensino mais no nível da criança.

Os jogos se convenientemente planejados, são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático, carregam em si o objetivo de atender necessidades das crianças, a utilização de jogos infantis é uma maneira apropriada para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Cratty (1975, apud AGUIAR, 1997) sugere a utilização de atividades motoras sob a forma de jogos para o domínio de conceitos (linhas, retas, curvas, círculos, etc.), avaliação e resolução de problemas.

A relação entre o jogo e a matemática, constitui-se numa abordagem significativa em especial na Educação Infantil e possui atenção de vários pensadores, pois é nesse período que as crianças encontram espaço para exploração e descobrimento de elementos da realidade que a rodeia. Para tanto, se faz necessário que a criança tenha a oportunidade de vivenciar situações ricas e desafiadoras, que podem ser proporcionadas pela utilização dos jogos como recurso pedagógico.

A discussão sobre a importância dos jogos no ensino da Matemática há algum tempo vem sendo debatida. Sendo o fato da criança realmente aprender Matemática brincando, um questionamento bastante discutido, bem como a intervenção do professor.

Sendo os jogos em sala de aula importantes, é relevante que ocupem um horário dentro do planejamento pedagógico, como toda prática considerada significativa, de modo a permitir que o professor possa explorar todo o potencial dos jogos, o processo que este gera para sua resolução, registros e discussões que podem surgir.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´S):

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (MEC, 1998, p. 47).

As situações de jogos representam uma eficiente situação-problema, na medida em que o professor saiba propor questões relevantes, potencializando suas capacidades para compreender e explicar os fatos e conceitos matemáticos, para tanto é pertinente a escolha de jogos que estimulem a resolução de problemas.

Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo do ensinoaprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO 2009b, p. 36).

Sendo os jogos vistos não só como forma de entretenimento, mas sim uma atividade que poderá auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades, sua utilização potencializa a exploração do conhecimento, assim seu uso no trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros. Portanto, ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na Educação Infantil.

O papel do jogo está legitimado na educação matemática porque, vinculado ao conceito de atividade, se coloca como elemento preponderante para suscitar no sujeito o motivo para executar determinadas ações, o jogo apresenta-se como estruturador de aprendizagem.

A valorização dos Jogos como recurso pedagógico, segundo Jesus (1999, p. 29), chegou ao Brasil no início da década de 80 do século XX com o aumento da produção científica a respeito dos jogos e com o aparecimento das "brinquedotecas". Entretanto, em seus primórdios, as opiniões eram divididas em relação ao uso de jogos na educação, pois para muitos, "educação era coisa séria" e não podia ser associada ao jogo que era "pura diversão, passatempo".

Ao longo do tempo até os dias atuais, houve a revisão de vários conceitos e o desenvolvimento de práticas e metodologias pedagógicas que contribuíssem para uma nova maneira de ensinar, que fizeram com que o jogo ganhasse grande atenção quanto ao seu uso em âmbito escolar.

Moura (1992a, apud Grando, (1995, 2000, p. 4) define jogo pedagógico da seguinte maneira: "o jogo pedagógico é aquele adotado intencionalmente de modo a permitir tanto o desenvolvimento de um conceito matemático novo como a aplicação de outro já dominado pela criança".

Entende-se então que qualquer jogo empregado pela escola, respeitando a natureza do lado lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber a denominação geral de

jogo educativo, podendo ser classificados em dois sentidos:

Sentido amplo: como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando o desenvolvimento geral da criança.

Sentido restrito: como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aquisição ou treino de conteúdo específico ou de habilidades intelectuais, recebendo também a nomenclatura de jogo didático.

No âmbito da matemática, quando se propõe um trabalho com jogos, visamos também desmistificar a ideia da matemática como uma disciplina difícil, chata e maçante, que envolve memorização de formas, fórmulas, números e operações. Com uma abordagem lúdica, o professor tem o poder de resgatar o prazer de conhecer, descobrir, o desejo e a autoconfiança de enfrentar desafios, privilegiando o desenvolvimento de estratégias, raciocínios, enriquecer os conteúdos matemáticos, de forma agradável, participativa e dinâmica.

Um fator a ser considerado também com o uso de jogos como recurso pedagógico é a questão da competição envolvida, visto que esta é uma característica marcante nestes, faz-se importante a eficiente atuação do professor no sentido de ressaltar que este é um excelente recurso que favorece a construção do conhecimento, do que sua rivalidade, devendo ser ressaltada também a cooperação, observando o vencer e o perder propostos pelo jogo, porém com cautela para não reforçá-los, evitando assim sentimentos como baixa autoestima ou superestimação.

Segundo o RCNEI, pelo seu caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture, as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar ou perder.

Segundo Kishimoto (2009b, p. 78), "o jogo deve ser usado na educação matemática obedecendo a certos níveis de conhecimento dos alunos tidos como mais ou menos fixos".

A matemática bem trabalhada na Educação Infantil pode evitar que no futuro, os alunos apresentem dificuldades pela deficiência de desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato, o jogo passa a ser defendido como importante aliado do ensino formal da matemática, no que diz respeito ao processo de apreensão dos conhecimentos em situações habituais na Educação Infantil.

De acordo com Moura (1991, apud Kishimoto, 2009b), o jogo aproxima-se da matemática via desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, além de permitir trabalhar os conteúdos culturais, pertinentes ao próprio jogo.

O material a ser distribuído para os alunos deve ter uma estruturação tal que lhes permita dar um salto na compreensão dos conceitos matemáticos, dessas formas materiais assim ditos estruturados passaram a ser veiculados nas instituições como o material dourado e os blocos lógicos.

Kishimoto destaca:

O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudo de novos conteúdos. (KISHIMOTO, 2009b, p. 85)

O jogo na educação matemática, quando considerado promotor de aprendizagem, passa a ter o caráter de material de ensino.

Assim, segundo Kishimoto (2009b, p. 86) durante o trabalho da matemática, é relevante que se encontre no jogo "a ludicidade das soluções construídas para as situações-problema seriamente vividas pelo homem".

Propondo situações lúdicas para as crianças, além de elas apreenderem a estrutura lógica da brincadeira, apreende também a estrutura matemática presente.

Tendo os jogos grande importância na Educação Infantil, se faz tão importante quanto, a atuação do professor no trabalho com Jogos, como recurso pedagógico muito eficaz na medida em que este, mediante planejamento e intencionalidades bem definidas, propõe aos educandos situações estimulantes e criativas acerca do trabalho com jogos, cabe ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes tipos de jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver.

Todos os educadores devem conhecer as brincadeiras sob uma perspectiva sociocultural, para então compreender as contribuições que essas podem oferecer. O importante é a ciência de que brincar na escola é um brincar organizado, onde o tempo e a diversidade das atividades e do material são planejados pelo professor, levando em consideração a faixa etária, interesses e nível de desenvolvimento de cada aluno, como está essa criança, o que ainda precisa alcançar e de que maneira o educador poderá organizar e planejar o brincar a fim de atender os objetivos a serem alcançados. O professor de Educação Infantil deve então proporcionar à criança dessa faixa etária situações ricas e desafiadoras, senso assim, se torna fundamental que possam gerar a necessidade de resolver um problema efetivo.

Ao optar por trabalhar a matemática por meio dos jogos, que é fonte de diversão e aprendizado, o professor deve levar em con-

ta a importância da definição dos conteúdos e das habilidades e competências presentes nas brincadeiras, deve-se ter intencionalidade, intervenção do professor e o planejamento de sua ação com o objetivo de o jogo ir muito além de um mero prazer.

Como educadores, devemos procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a concentração, a atenção, a organização, o raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, estimulando a socialização. O jogo em seu aspecto lúdico desenvolve então o desejo e o interesse do jogador pela própria ação do jogo, causando envolvimento na competição e no desafio, motivando o jogador a conhecer seus próprios limites e possibilidades de superação de limites, na busca da vitória, adquirindo autoconfiança e coragem para arriscar, e no aspecto das práticas pedagógicas motivadoras que são desafiadoras e atraentes, impulsionam os alunos a completarem uma tarefa de forma estratégica.

O professor deve ter consciência de que o seu trabalho é organizar situações de ensino que possibilitem ao aluno tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido e de que o apreenda torna-se necessário um conjunto de ações a serem executadas com métodos adequados. (...) O professor vivencia a unicidade do significado de jogo e de material pedagógico, na elaboração da atividade de ensino, ao considerar, nos planos efetivos e cognitivos, os objetivos, a capacidade do aluno, os elementos culturais e os instrumentos (materiais e psicológicos) capazes de colocar o pensamento da criança em ação. (KISHIMOTO, 2009a, p. 84)

Conforme Grando (1995, 2000, p. 26) alerta: alguns educadores acreditam que, pelo fato de o aluno já se sentir estimulado somente pela proposta de uma atividade com jogos e estar durante todo o jogo, envolvido na ação, participando, jogando, isto garante a aprendizagem. É necessário fazer mais do que simplesmente jogar um determinado jogo. O interesse está garantido pelo prazer que esta atividade lúdica proporciona, entretanto é necessário o processo de intervenção pedagógica a fim de que o jogo possa ser útil à aprendizagem.

Rezende ressalta que:

Cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças. Criar atividades que proporcionem conceitos que preparam para a leitura, para os números, conceitos de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros. Motivar os alunos a trabalhar em equipe na resolução de problemas, aprendendo assim expressar seus próprios pontos de vista em relação ao outro. (REZENDE, 2006, p. 37)

O educador deve servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade pode definir então o professor como orientador da criança nesse momento.

Rezende ainda conclui que:

Quanto mais o professor trabalhar atividades lúdicas na Educação Infantil com práticas inovadoras, maior será a chance desse profissional de proporcionar à criança aulas mais prazerosas e interessantes. Dando ênfase, portanto, às brincadeiras e jogos, o educador desenvolve junto ao aluno um trabalho mais envolvente. (REZENDE, 2006, p. 36)

O professor exerce papel de mediador privilegiado no processo ensinoaprendizagem, no crescimento do seu aluno e no desenvolvimento de suas habilidades, desempenha assim papel importante no transcorrer das brincadeiras, devendo ter o discernimento dos momentos em que deve simplesmente observar, em que deve intervir ou em que deve integrar-se como participante destas. Para tanto, o professor deve ter consciência de que os jogos e as atividades que propuser são meios que dispõe para atingir seus propósitos e objetivos.

Por meio das brincadeiras, o professor pode assistir, tendo uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças individualmente e coletivamente, sendo possível o registro de suas capacidades e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. O processo de formação das crianças é complexo, pois envolve atividades intelectuais e mentais por parte da criança, portanto para se aprender um conceito é preciso ter além das informações recebidas do meio, capacidades de abstração, atenção, concentração, cooperação e memória.

Segundo Borba (2006, p. 39), "o professor tem papel fundamental nesse processo, além de ser o mediador, ele conta com processos afetivos por parte da criança para com ele e com o conteúdo". O autor ainda ressalta a importância de o professor ter: habilidades de propor, planejar, organizar, orquestrar e realizar o ensino de matemática, além da habilidade de criar um amplo aspecto de situações de ensino-aprendizagem; descobrir, avaliar, selecionar e criar materiais pedagógicos; inspirar e motivar os alunos; discutir os currículos e justificar as atividades de ensino-aprendizagem com os alunos.

O professor passa a exercer, portanto, papel fundamental na mediação desses conceitos, promovendo atividades diferenciadas que valorizem a construção do conhecimento e a apropriação desses conceitos para que no futuro eles venham a ser aproveitados quando os alunos forem aprender os conteúdos mais complexos na matemática.

Tais habilidades, acompanhadas de responsabilidade, comprometimento e ética profissional e com o intuito de formar cidadãos críticos e uma educação mais democrática para o nosso país, com certeza vão fazer com que o ensino da matemática na Educa-

ção Infantil tenha uma significativa melhora.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio de Jogos a aquisição do conceito de número pela criança não fica restrita a um determinado período de tempo, mas sim na construção progressiva de uma simbologia A criança participa na contagem em diferentes sistemas de numeração, e na exploração das ideias de juntar, tirar, etc., associadas ás operações que a noção de número vai se ampliando.

Compete ao professor, com relação às atividades matemáticas, acompanhar a criança, orientar sua atenção, destacar os elementos das situações considerados relevantes, analisar as situações para e com a criança levando-a a comparar, classificar, estabelecer relações lógicas, demonstrando como usar determinados procedimentos da matemática, ensinando a utilizar diferentes recursos, desde seu início da escolaridade, por intermédio de jogos, que não só auxilia o desenvolvimento corporal mas também os aspectos psíquicos, proporcionando um estado de prontidão para a criança adaptar-se ao mundo que a cerca.

Se o professor tem o papel de estimular a criança a pensar, criar situações desafiadoras, fornece algumas informações e sistematizar os conhecimentos que vão sendo construídos pela criança, concluímos que o jogo serve como meio de exploração e invenção, capaz de reduz a consequência dos erros e dos fracassos da criança, permitindo que ela desenvolva sua iniciativa, sua autoconfiança, sua autonomia.

Se, iniciada na Educação Infantil, a relação do jogo com o desenvolvimento da criança, permitindo a colocação de problemas, favorecendo a criatividade e a elaboração de estratégias de solução, a criança terá capacidade de resolução dos problemas que surgirem em outras ocasiões, se constituindo num fator de desafio e desequilibração, instigando a criança à ação.

Destacamos que no jogo é possível que os erros possam ser revistos de forma natural na ação sem deixar marcas negativas, mas propiciando novas tentativas, estimulando previsões e checagens. O jogo propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais rápidas, nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas, a utilização de conhecimentos, na questão de jogos matemáticos, a cada vez que são realizados proporcionam desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e de noções em matemática.

Assim sendo, podemos afirmar que as atividades lúdicas são indispensáveis ao desenvolvimento global da criança e é através das brincadeiras e dos jogos que ela é introduzida no meio sociocultural. Cada dia na vida de uma criança é um dia cheio de descobertas e novas situações de aprendizagem, pois é vivendo, experimentando, se envolvendo, interagindo, criando e recriando que a criança se constrói, a partir de sua realidade.

A aprendizagem da criança é preocupação fundamental da instituição escolar, hoje ela pode e deve se empenhar e interagir no sentido de disponibilizar e oportunizar os jogos educativos, sendo este um facilitador da aprendizagem, incentivando um aprendizado matemático mais atraente, criativo e dinâmico.

Ressalto que os jogos constituem importante instrumento de aprendizagem, quando bem orientados pelo educador com intencionalidade e planejamento, lúdico e prazeroso, vêm de fato contribuir enquanto recurso utilizado para o desenvolvimento de noções matemáticas na Educação Infantil, pois a criança aprende de maneira entusiasmada e envolvida enquanto brinca. Além da interação da criança com o parceiro ou o grupo, desenvolve a memória, a comunicação, a atenção, a autoconfiança, a criatividade, o raciocínio lógico e a reflexão a fim de solucionar problemas e realizar ações de maneira estratégica para alcançar seu objetivo. Enfatizando a utilização dos jogos para o ensino da matemática, sobretudo porque os jogos não apenas divertem, mas também extraem das atividades materiais suficientes para gerar conhecimento.

Nessa perspectiva, conclui-se, após várias pesquisas bibliográficas, juntamente com a pesquisa de campo, que de fato o jogo constitui rico e importante recurso a ser explorado e bem trabalhado, sendo ele um desencadeador de desafios, possibilitando assim a postura de analisar situações, habilidades para a reflexão de possibilidades, criar estratégias próprias de resolução de problemas e tomada de decisões ao exigir a busca de novos movimentos de pensamento.

O professor passa a exercer papel fundamental na mediação desses conceitos, exigindo desses profissionais maior dedicação na preparação de propostas, situações, materiais, promovendo atividades diferenciadas que valorizem a construção do conhecimento e a apropriação desses conceitos, disponibilizando um ambiente favorável à aprendizagem, motivador, envolvente e atraente, atentando para as diferentes fases do jogo e suas possibilidades, ora como observador, ora como participante, interagindo sempre que conveniente.

As ideias esboçadas não se esgotam, devem ser ainda mais aprofundadas e discutidas, buscando incessantemente a melhoria da educação, que é fonte de toda nossa esperança na busca por uma sociedade mais

justa, saudável e honesta, por um mundo melhor.

3. REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. Elaboração e Avaliação de um Programa de Jogos Recreativos Infantis Para o Ensino de Conceitos a Crianças Pré-escolares. In: Estudos de Psicologia, 1997.

ANTUNES, Celso, Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências, 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORBA, M. C. Tendências Internacionais em Formação de Professores de Matemática. São Paulo: IMEI-USP, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil. Brasil: 1997, Volumes I,2,3.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vols. I, II e III. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática - livro: A criança e o número. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Pró-Letramento Matemático: Programa de formação continuada de professores dos anos/ séries iniciais do Ensino Fundamental: Matemática. – Edição revista e ampliada, incluindo SAEB / Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, 1996.

GRANDO, R. C. O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática. Dissertação de mestrado submetida à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas: 1995.

_____. O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula. 2000, 224 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: 2000.

KISHIMOTO, T. M. O jogo, a Brincadeira e a Educação. São Paulo: Pioneira, 1997.

_____. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

_____. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

MOURA, M. O. de. A Construção do Signo Numérico em Situação de Ensino. São Paulo: USP, 1991.

_____. A Séria Busca no Jogo: do Lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2009.

NALLIN, C. G. F. O papel dos jogos e brincadeiras na Educação. Memorial de Formação submetida à Faculdade de Educação da universidade Estadual de Campinas: 2005.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM AUXILIO DA TECNOLOGIA

VÂNIA TELMA FERREIRA ARAÚJO BIASI

RESUMO

O presente tema foi escolhido através da necessidade de colaborar com a didática mais significativa para os nossos alunos, no uso das tecnologias nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental em contribuir e ampliar os conhecimentos adquiridos, multiplicando saberes para os docentes. O ambiente alfabetizador da escola é de suma importância, principalmente a sala de aula, onde a criança entrará em contato com os mais diversos materiais escritos, para ampliar sua vivência com o mundo letrado. Os objetivos específicos se desenvolvem em identificar as ideias escolares sobre a importância da tecnologia no cotidiano escolar, observar como os professores conduz a inclusão digital em sala de aula. E a sua aceitação para com as novas tecnologias nas salas de aula. O uso de novas tecnologias vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional.

PALAVRAS-CHAVE: 1 Alfabetização; 2 Tecnologia; 3 Didática

ABSTRACT

The present theme was chosen due to the need to collaborate with the most significant didactics for our students, in the use of technologies in the classrooms of the initial grades of elementary school to contribute and expand the acquired knowledge, multiplying knowledge for teachers. The literacy environment of the school is of paramount importance, especially the classroom, where the child will come into contact with the most diverse written materials, to expand their experience with the literate world. The specific objectives are developed in identifying school ideas about the importance of technology in everyday school life, observing how teachers lead digital inclusion in the classroom. And their acceptance of new technologies in classrooms. The use of new technologies has been acquiring more and more relevance in the educational scenario.

Keywords: 1 Literacy; 2 Technology; 3 Didactics

INTRODUÇÃO

A pesquisa compreende-se na Alfabetização nos anos inicias com o auxílio da tecnologia ao percebe as diversas mudanças tecnológicas ocorridas na sociedade é possível entender o quanto a tecnologia tem vários processos de aprendizagem.

Analisar a alfabetização e refletir sobre a educação brasileira na perspectiva do letramento e práticas relativamente recentes. A palavra letramento surge no Brasil por volta da década de 1990, vinculada ao conceito de alfabetização, originando-se daí uma confusão com relação à especificidade de cada termo. Muitos educadores acreditam que somente após a concretização do processo de alfabetização é que se pode iniciar o processo de letramento, isto é, primeiro é preciso propiciar ao aluno o domínio da tecnologia da escrita para, depois, torná-lo um sujeito letrado. A alfabetização é um momento fantástico de descobertà do mundo para as crianças. Nesse período, somar recursos digitais às aulas ajuda a tornar o ambiente interativo, lúdico e também muito atrativo. O presente trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa qualitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

O estudo da alfabetização e do letramento e uma maneira de entender o processo de desenvolvimento da criança no início da sua vida escolar bem como a forma que se aprende do sistema alfabético e de seus usos em situações de comunicação. A alfabetização é um momento prazeroso de descoberta do mundo para os pequenos. A alfabetização é letramento e um processo que incluir à criança no mundo letrado. Nesta ocasião, a influência em que convive e as experiências individuais de cada aluno e muito importante e precisam ser consideradas pelo educador.

O uso da tecnologia na educação não poder ser ignorado sendo que estão cada vez mais presente no dia a dia do aluno. As mídias como rádio, televisão, revista, computador, tablets, celular estão cada vez mais acessível e podem ser significativas ferramentas didáticas. A importância das novas tecnologias de ensino utilizada como um instrumento extremamente importante para o desenvolvimento da aprendizagem, e também uma ferramenta importante para a construção do conhecimento.

ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização não se restringe apenas à decodificação do alfabeto, não é somente juntar umas letras aqui, outras acolá, é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada.

No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas.

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

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

Segundo FERREIRO, (2002):

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

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

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

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

Letramento

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

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

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

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

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

Letramento digital

Compreendemos que alfabetizar-se é um processo continuo, determinados por momentos de construções e reconstruções. Atualmente, percebemos que a alfabetização dedica-se não apenas sobre propriedade da leitura e da escrita, “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p.20) Neste sentido, que ocorre o letramento na alfabetização.

A educação começa dessa perspectiva, um novo meio de aprendizagem no código alfabético, procurando compreender os significados e funções que a língua demonstra socialmente, isto é, “de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania” (SOARES, 1998, p.33). Também, destaca Kleiman (2005,p. 21) “o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades,

ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas".

A definição de letramento surge no contexto educacional brasileiro desde da década de 1980. Os primeiros registros ocorrem com as autoras Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, em que as elas definem o termo e evidenciam a importância desta nova compreensão para o ensino/aprendizagem da leitura e escrita. Para Melo (2012), essas obras influenciaram e contribuíram para as discussões acerca do processo de alfabetização.

A expressão da palavra letramento vem da palavra em inglês literacy que quer dizer estado ou condição daquele que compreende o sistema alfabético (ler e escrever). Soares (2009, p.18) chama a atenção para a importância de refletir sobre esse conceito, pois ele carrega o significado que estas aprendizagens têm socialmente. Nessa direção, ressalta Xavier (2005, p.02), "a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado".

O letramento, nessa perspectiva, se mostra com um conceito inseparável ao ensino de alfabetização, pois está de modo direto relacionada à aprendizagem da língua. Mas, Albuquerque (2005) assinala que o letramento não substitui, porém acrescenta o conceito de alfabetização, já que o letramento é responsável pela compreensão dos significados e funções da escrita na sociedade, e a alfabetização, o processo pelo qual a criança se apropria do sistema alfabético. Deste então,

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p.97).

Conforme mostrado, alfabetizar letrando é da permissão a aprendizagem da leitura e escrita, permitindo o entendimento dos significados que a língua apropria se na sociedade, auxiliando para a formação de alunos competentes como ao uso das habilidades linguísticas. Por tanto, é necessário considerar que a língua nos dias de hoje assume um papel diferente aquele que se compreendia nas décadas de 1980.

A partir desse cenário a escrita se mostra em um recente contexto social, principalmente, pela chegada das novas tecnologias digitais. Desta forma também são mostradas nas instituições escolares, mas "onde antes de esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e que use a internet" (KLEIMAN, 2005, p.20-21). Na presença, dessas novas estruturas, a escrita é transformada, como também o papel do letramento. A Tecnologia ajuda para o conhecimento de outras formas de leitura e escrita e induz as novas habilidades de letramento: o Letramento digital.

Segundo Soares (2002), é necessário reconhecer que a palavra letramento carrega um significado de pluralidade, pois ao considerar as diferentes tecnologias da escrita, compreende-se também que existem diversas formas de letramento, como destaca Xavier (2005, p.04) "os tipos de letramentos mudam porque são situados na história e acompanha a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade". Para Leandro (2010) discutir acerca do letramento digital significa pensar em práticas de ensino e aprendizagem diferenciada da forma tradicional de letramento.

Desta forma, letramento digital pode ser estabelecido como "certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel" (SOARES, 2008, p.151). Freitas (2010) conceitua o letramento digital como um conjunto de habilidades para que os sujeitos não só entendam, mas utilizem as informações de maneira crítica e estratégica, contextualizadas em diversos formatos e fontes, principalmente, digitais.

A tecnologia presente na sala de aula.

Será abordado nesse segundo capítulos como a tecnologia pode estar presente em sala de aula, sendo uma boa ferramenta para cotidiano escolar.

A educação estabelece a base de toda construção e organização humana. Os instrumentos usados em todo percurso neste processo são de grande importância para formação e representação da visão de mundo, para construção de pessoas verdadeiramente participativa e estimulada. Saindo deste ponto é perceptível a urgência de ajustes didáticas no ensino/aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo. Tecnologia vem facilitar o processo de construção ou desenvolvimento de algo ou algum produto.

[...] "Consideremos, então, que a tecnologia é a possibilidade de resolver problemas" Como afirmou o cientista da informação Silvio Meira (Com Ciência, 2011)

Cada vez mais a tecnologia faz parte

da vida cotidiana das pessoas, independente da sua idade. De crianças até idosos apresentam interesse em se interagir com o mundo digital e desta forma adquirir conhecimento e compreensão sobre a área. O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros aspectos do desenvolvimento das crianças, esse método não deve ser imposto ou exigido no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo.

O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente, precisamos ficar vigilantes para que esse mundo tecnológico não impeça que as crianças cresçam nas suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. Em que o desejo em se relacionar com outros indivíduos e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Segundo Vygotsky (1962 -1978), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de fora para dentro a sua interação com outros indivíduos e com o meio.

Ao acrescentar o uso de tecnologias na alfabetização muitos benefícios podem ser considerados, dessa maneira a criança percebe que a tecnologia pode ter vários papéis em sua vida, estimula que o aprendizado pode ser alcançado pelo meio de um computador, acrescentar a visão da criança em relação as tecnologias, não resumindo apenas ao divertimento.

"Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo" (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

As tecnologias de ensino para uma melhor aprendizagem

No processo de aprendizagem, não importa qual método é utilizado, mas pode-se observar que é determinado por fatores relacionados à complexidade do problema e diferenças individuais, ou seja, todos possuem um grande volume de conhecimentos e habilidades adquiridos , Atitude e experiência. Desde a infância, esses fatores mudaram a forma como os indivíduos aprendem, o que pode ser comprovado nas seguintes situações que Gil propôs:

Depois de encontrar um problema de matemática na aula, alguns alunos tendem a concluí-lo mais rápido do que outros. Alguns alunos levantam a mão para responder às perguntas mais rápido, enquanto outros são mais lentos. Alguns alunos podem se lembrar facilmente dos assuntos ensinados no dia anterior, enquanto outros esqueceram e precisam se lembrar. (GIL, 2005, p. 58)

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

"Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo." (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

"[...] O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares. [...] Rubem Alves, Escola Ideal – Portal Brasil 2011.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apodera mento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde à criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

A seguir será interpelado o papel do professor no conceito de aprendizado e sua interferência através das tecnologias.

A tecnologia e o acesso a sociedade

A tecnologia inicialmente era considera artigo de luxo, em uma escala de valores absurdos onde apenas as pessoas com grades posses ou de uma vida mais privilegiada conseguiria ter acesso, e sempre se reinventando aos pouco com o surgimento de novos aparelhos e aprimoramentos de outros

a sociedade aos poucos foi se adaptando ao ponto de trabalhar e batalhar até conseguir ter acesso ao tal aparelho de luxo, no decorrer das décadas a evolução já estava em tudo quanto é lugar, melhorias foram feitas. Obviamente ouve então uma alta na procura de informação sobre a tecnológica, a demanda de pessoas querendo obter tais aparelhos resultou na demanda de investimentos. Tal investimento que hoje em dia se mostra eficaz e a cada dia se é deparado com um novo aparelho tecnológico, o que antes para alguns poderia ser impossível agora se vê em todos os lugares.

Por mais acessível que se faz a tecnologia nos dias atuais, nem todos conseguiram evoluir com elas, para quem nasceu nas décadas de 50,60,70, acompanhar esses avanços não tem sido fácil. Professores e mestres são seres que sempre procura buscar conhecimento e estar sempre atualizado porem tais avanços aconteceram muito rápido, mal pode se adaptar com um, e já e lançado algo mais atual.

Segundo Kenski (2012) justifica que a tecnologia: a está em todo lugar, já faz parte das nossas vidas. As nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, nos deslocarmos para diferentes lugares, ler, conversar e nos divertimos – são possíveis graças às tecnologias a que temos acesso. As tecnologias estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo, em lápis, cadernos, canetas, lousas, giz e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para que possamos ler, escrever, ensinar e aprender. (KENSKI, 2012, p.24)

Com a avanço surge também a dependência, com a introdução de novas ferramentas facilitadoras do trabalho e do lazer humano, a tecnologia se fez um elemento crucial para a vivencia humana. Os benefícios que as novas tecnologias geram são inúmeros e se estendem a cada um dos setores sociais, desde a área empresarial até a da saúde.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO COMO FERRAMENTA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS.

O uso de novas tecnologias vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização como instrumento para a aprendizagem aumenta de maneira muito rápida e, por consequência, o processo de escolarização vem sendo pressionado em realizar mudanças estruturais e organizacionais (CAMPOS, 2009).

Cabe lembrar que a introdução da informática, ou seja, dos computadores, na educação brasileira se deu por volta da década de 1970 e, a princípio, iniciou-se lentamente.

Sabe-se que no passado as crianças brincavam de maneira tradicional, isto é, utilizavam os saberes que lhes eram passados de geração para geração.

Os brinquedos eram confeccionados artesanalmente com materiais que estavam à disposição como couro, madeira, palha, sementes, e eram manufaturados, por mães, avós e tios.

Com o passar do tempo e as mudanças que ocorreram ano após ano, também o modo de brincar foi mudando a confecção do brinquedo, os materiais utilizados e a inclusão de algumas propostas pedagógicas foram agregados aos brinquedos da atualidade, a indústria fabrica brinquedos em grande escala e munidos de tecnologia de ponta, praticamente a interação com o brinquedo está no apertar de um botão. A criatividade ficou em segundo plano.

Claro que há brinquedos pensados por profissionais da educação para desenvolver ainda mais o intelecto e outras capacidades da criança em sua faixa etária.

Diante do domínio da indústria e da tecnologia, cabe ao profissional ao escolher um brinquedo para seus alunos, escolher o mais adequado à sua proposta da unidade escolar apesar de nem sempre ser o objeto (brinquedo) propriamente dito que irá definir uma brincadeira. Brincar é uma forma de linguagem onde a criança integre consigo, com seu mundo, com outras pessoas e com o meio ao qual ela está inserida. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 58) destaca a importância de se valorizar atividades lúdicas na Educação Infantil, visto que “as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo”.

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

“Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo” (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTI-

NA ROTH, 2011)

A tecnologia permite que o aluno desenvolva trabalhos individuais ou coletivos, mesma estando em casa, possibilitando se comunicar com o grupo, realizar atividades de casa online, permite que este aluno tenha contato com o conteúdo aprendido em sala também fora da escola, além de dar a possibilidade aos pais de acompanharem os avanços dos filhos pelo mesmo sistema.

A fala de Rubem Alves da sustentação a este capítulo, questionar os rumos da educação e o apodera mento das tecnologias neste contexto, direcionando o aprendizado para o que é essencial ao ambiente onde à criança está inserido, no entanto, a figura do professor como orientado, ou figura de quem auxilia no processo de descobrimento, ensino-aprendizado.

O processo de alfabetização utilizando como ferramenta: a Socialização

As interações sociais construtivas e cooperativas têm o potencial de promover a aprendizagem eficiente de habilidades e conteúdo, assim como a empatia e o respeito mútuo, fundamentais ao desenvolvimento moral. A definição da socialização é o ato ou efeito de socializar, ou seja, de tornar social, de reunir em sociedade. É a extensão de vantagens particulares, por meio de leis e decretos, à sociedade inteira. É o processo de integração dos indivíduos em um grupo. Quando falamos de interagir com pessoas aprendemos a lidar com o mundo, respeitando as opiniões, as culturas, conquistando a partir do relacionamento com as pessoas que conseguimos nos virar sozinhos e melhorar a nossa comunicação e até mesmo nos posicionar diante de vários problemas do dia-a-dia.

Um dos benefícios de permitir que as crianças se relacionem com Professores é que a criança vai aprender a se comunicar com estranhos, se tornando menos tímida durante o seu crescimento.

Por meio das brincadeiras para socialização, conseguimos resgatar a cultura, ter o conhecimento prévio da criança. Colocamos as crianças para movimentar se exercitam e assim melhoram suas condições físicas, motoras e cognitivas. Melhorando as habilidades a serem desenvolvidas nessa fase. E com as histórias temos a construção de vocabulários das crianças e de conhecimento de mundo.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa acadêmica, é possível observar a presença das tecnologias na educação, suas contribuições e ainda os desafios encontrados por educadores, gestores e alunos na implantação deste sistema dentro da escola e das salas de aulas. Mostrando que é possível e necessário à utilização das ferramentas tecnológicas durante o processo de alfabetização, apesar de encontrar desafios e rejeições durante a pesquisa, foi observado resultados efetivos e favoráveis. A utilização das tecnologias no processo de alfabetização é um assunto atual, importante e deve estar no planejamento escolar. As crianças e sua relação atual com as tecnologias, uma vez que elas têm acesso desde muito pequenas.

Levando em consideração sua inserção da tecnologia na educação e sua contribuição durante todo o processo de alfabetização e ao longo de toda jornada escolar. A formação e adaptação dos professores e gestores para contribuírem neste progresso da educação. Sendo possível destacar escolas e professores no Brasil que são exemplos bem-sucedidos na utilização da tecnologia. Os benefícios dos recursos tecnológicos que foi apresentado e com exemplos reais que confirmam que é possível utilizar as ferramentas tecnológicas de forma efetiva.

O presente trabalho realizado, buscamos métodos para atingir os objetivos reais, com a produção de conhecimento efetivo, que possa ser aplicado e principalmente propagado, de forma ágil e eficiente. E também o professor deve sempre estar em constante formação, buscando novas possibilidades e novos recursos e principalmente estar aberto a aprender sempre.

Levando estas tecnologias cada vez mais a realidade das salas de aula, ao cotidiano educacional e contribuindo para o bom uso das ferramentas no processo de alfabetização nas escolas públicas e privadas. Portanto o professor deve ser o porto seguro dessas empreitadas infantis, que devem ser feitas com alguma orientação, mas sempre com muita liberdade na transposição de barreiras na alfabetização.

No mundo contemporâneo a tecnologia tem influenciado no ensino-aprendizagem das crianças. O professor tem usado essas mídias educacionais para estimular ainda mais no desenvolvimento da leitura e escrita em alunos com dificuldades, além de dinamizar as aulas e elevar os índices da educação. Uso da tecnologia em sala de aula auxilia as crianças na assimilação dos conteúdos e possibilita que tenham acesso ao mundo da cultura digital. Com a inserção dos computadores na rotina escolar das crianças o professor

ganha um aliado para tornar suas aulas mais agradáveis e prazerosas.

A sala de informática é um ambiente pedagógico em que o professor e o aluno podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O resultado da pesquisa foi satisfatório e exitosos haja vista que a educação é um processo e consiste na evolução do aprendizado, assim utilizar a tecnologia com crianças traz benefícios para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento e também pelo simples fato de ensinar aos alunos a utilizá-la para melhorar a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de; ProInfo: Informática e Formação de Professores

– Vol. 1; Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância –, 2000.

ALMEIDA Maria Elizabeth de, Informática e formação e professores. Vol. 2, Série de estudos, Educação a distância, Brasília, 2000.

BARROS, A. J. da S. LEHFELD, N. A. de S. Fundamentos de Metodologia. 2 ed.

São Paulo: Makron Books, 2000.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A.; CAFIERO, D. Alfabetização e Jogos Digitais em Ambientes Interativos Multimodais. In: 6º Conferencia Latinoamericana de

Objetos de Aprendizaje y Tecnologias para la Educación – LACLO,2011, Montevidéu, Uruguai: v. 1. p. 1-9. Anais..., Montevidéu, Uruguai,2011.

CHIAPINNI, L. A reinvenção da catedral. São Paulo: Cortez, 2005.

D'AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: da Teoria a Pratica. Campinas: Papirus, 2001.

GASPARIN, J.L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessário a educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora. DF: UNESCO, 2002.

NOVA ESCOLA, Alfabetização inicial: alfabetizar é todo dia. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/ acesso em 27/11/20 às 15h.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo, 2002.

PERRENOULD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Convite à viagem. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artimed, 2000.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte Autêntica Editora, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANUZA DE SOUZA PEREIRA DOS SANTOS

RESUMO

A música desempenha um papel crucial na educação infantil, trazendo uma ampla gama de benefícios para o desenvolvimento das crianças. Desde tenra idade, elas são naturalmente atraídas pela música, e seu envolvimento com ela promove o crescimento cognitivo, emocional, social e motor. No aspecto cognitivo, a música fortalece as conexões neurais, aprimora a memória, concentração e raciocínio lógico. Emocionalmente, a música permite que as crianças expressem seus sentimentos e desenvolvam habilidades de autoexpressão e autocontrole. Socialmente, a música facilita a colaboração, o compartilhamento e a interação em grupo, promovendo a escuta ativa e o respeito mútuo. No âmbito motor, a música contribui para a coordenação motora, consciência corporal e linguagem, através de dança e movimentos. Além disso, a música na educação infantil deve ser valorizada como recurso educacional, sendo incorporada de forma significativa no currículo e relacionada a outras áreas de conhecimento. Em suma, a música é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a criatividade, expressão e conexão com o mundo ao redor.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil, benefícios da música, cognitivo, emocional, social, motor.

INTRODUÇÃO

A música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, proporcionando uma série de benefícios para as crianças em sua jornada de crescimento e aprendizado. Desde tenra idade, os pequenos são naturalmente atraídos pela música, e seu envolvimento com ela contribui para um desenvolvimento integral e harmonioso. Na educação infantil, a música desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, oferecendo uma ampla gama de vantagens.

No aspecto cognitivo, a música tem o poder de estimular o cérebro e promover habilidades cognitivas nas crianças. Estudos científicos demonstram que a música fortalece as conexões neurais, melhora a memória, a concentração e o raciocínio lógico. Através da música, as crianças aprendem a distinguir diferentes sons, ritmos e tonalidades, desenvolvendo suas habilidades auditivas e perceptivas.

Além disso, a música desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional das crianças. Ela oferece uma forma de expressão saudável, permitindo que as crianças externalizem seus sentimentos e emoções. A música auxilia na identificação e no manejo das emoções, desenvolvendo habilidades de autoexpressão e autocontrole. Cantar ou tocar um instrumento musical proporciona um meio de comunicação não verbal, permitindo que as crianças se expressem e se conectem com o mundo ao seu redor.

A música também promove o desenvolvimento social nas crianças. Ao participarem de atividades musicais em grupo, elas aprendem a colaborar, compartilhar e trabalhar em equipe. A música oferece um espaço para interação, desenvolvendo habilidades de escuta ativa e respeito mútuo. Além disso, a música é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a diversidade, explorando diferentes estilos musicais e culturas.

No aspecto motor, a música desempenha um papel importante no desenvolvimento da coordenação motora e da habilidade de movimento das crianças. Dançar e fazer movimentos corporais em resposta à música estimula a consciência corporal, a coordenação motora fina e grossa, além de melhorar o equilíbrio e a postura. A música também contribui para o desenvolvimento da linguagem, à medida que as crianças têm a oportunidade de aprender e cantar canções, explorando ritmo, entonação e pronúncia.

Segundo Garcia e Santos (2012) é importante destacar que a música na educação infantil vai além do entretenimento, sendo um recurso educacional poderoso. Os educadores devem aproveitar esse potencial, incorporando a música de maneira significativa em suas práticas pedagógicas. Isso pode ser feito por meio de atividades musicais estruturadas, como canto, percussão, jogos rítmicos e exploração de instrumentos musicais. Além disso, é fundamental que a música seja integrada de forma transversal ao currículo, relacionando-se com outras áreas do conhecimento, como matemática, linguagem, ciências e história.

DESENVOLVIMENTO

A música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Desde tenra idade, as crianças são naturalmente atraídas pela música, e seu envolvimento com ela traz uma série de benefícios para seu crescimento e aprendizado. Na educação infantil, a música desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, contribuindo para uma formação integral e harmoniosa.

Estimulação cognitiva através da música na educação infantil

Uma das principais vantagens da música na educação infantil é sua capacidade de estimular o cérebro e promover o desenvolvimento cognitivo. Estudos científicos têm mostrado que a música pode fortalecer as conexões neurais, aprimorar a memória, a concentração e o raciocínio lógico das crianças. Através da música, as crianças aprendem a distinguir diferentes sons, ritmos e tonalidades, desenvolvendo assim suas habilidades auditivas e perceptivas (CAVALCANTE et al., 2020).

Dessa forma, a música desperta a imaginação e a criatividade das crianças, permitindo que elas expressem emoções e ideias de forma não verbal. Isso promove o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, pois as crianças podem explorar diferentes sons, ritmos e melodias, experimentando e construindo significados por meio da música. A música também favorece a socialização, estimulando a colaboração, o respeito mútuo e a expressão de sentimentos em grupo, fortalecendo os vínculos e a convivência saudável entre as crianças (GARCIA e SANTOS, 2012).

Sob esse viés, a música na educação infantil contribui para o desenvolvimento da concentração e do pensamento lógico, uma vez que os elementos musicais, como ritmo e harmonia, seguem padrões e estruturas que as crianças podem aprender e reproduzir. Isso estimula a capacidade de análise, a resolução de problemas e o raciocínio sequencial. Através da música, as crianças também têm a oportunidade de explorar diferentes culturas, ampliando seu repertório e sua compreensão do mundo ao seu redor (CAVALCANTE et al., 2020).

Em resumo, a estimulação cognitiva através da música na educação infantil é uma abordagem eficaz e prazerosa para promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças. A música oferece um ambiente estimulante e lúdico, no qual as crianças podem explorar, experimentar e aprender de forma integrada. Ao envolver-se com a música desde cedo, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas essenciais para o seu crescimento intelectual, emocional e social, preparando-as para um futuro de aprendizado contínuo (FERNANDES, 2022).

O papel da música no desenvolvimento emocional das crianças

Além disso, a música na educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional das crianças. A música é uma forma de expressão que permite que as crianças externalizem seus sentimentos e emoções de maneira saudável. Ela pode ajudar as crianças a identificar e lidar com suas emoções, desenvolvendo habilidades de autoexpressão e autocontrole. Cantar ou tocar um instrumento musical proporciona um meio de comunicação não verbal, permitindo que as crianças se expressem e se conectem com o mundo ao seu redor (BOAL-PALHEIROS, 2014).

A música também desempenha um papel importante na conexão emocional. Ao ouvir músicas que refletem suas próprias experiências e emoções, as crianças podem se sentir compreendidas e conectadas com os outros. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e empatia, à medida que elas aprendem a reconhecer e respeitar as emoções dos outros (GOHN e STAVRACAS, 2010).

Dessa forma, a música tem o poder de acalmar e relaxar as crianças. Certas melodias suaves e ritmos tranquilos podem ajudar a diminuir a ansiedade e o estresse, promovendo um estado de bem-estar emocional. A música também pode ser usada como uma ferramenta terapêutica, auxiliando no tratamento de distúrbios emocionais e transtornos como a ansiedade e a depressão (BOAL-PALHEIROS, 2014).

Com isso, a música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças. Estudos mostram que o envolvimento com a música desde a infância pode melhorar habilidades como a memória, a concentração e a capacidade de resolver problemas. Isso ocorre porque a música estimula áreas do cérebro relacionadas ao raciocínio lógico, à linguagem e à coordenação motora (SOUZA, 2023).

Sendo assim, o papel da música no desenvolvimento emocional das crianças é multifacetado e impactante. Ela proporciona um meio de expressão, estimula a criatividade, promove a conexão emocional, acalma e relaxa, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo. É essencial incentivar o envolvimento musical desde cedo, oferecendo às crianças a oportunidade de explorar e se beneficiar de todas as dimensões emocionais e cognitivas que a música tem a oferecer (GOHN e

STAVRACAS, 2010).

A música como promotor do desenvolvimento social nas crianças

A música também promove o desenvolvimento social nas crianças. Ao participarem de atividades musicais em grupo, elas aprendem a colaborar, compartilhar e trabalhar em equipe. A música oferece um espaço para as crianças interagirem umas com as outras, desenvolverem habilidades de escuta ativa e respeito mútuo. Além disso, a música pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a diversidade, já que diferentes estilos musicais e culturas podem ser explorados e valorizados (SANTOS e SUANNO, 2020).

A contribuição da música no desenvolvimento motor e da linguagem infantil

No aspecto motor, a música desempenha um papel importante no desenvolvimento da coordenação motora e da habilidade de movimento das crianças. Dançar e fazer movimentos corporais em resposta à música estimula o desenvolvimento da consciência corporal, da coordenação motora fina e grossa, além de melhorar o equilíbrio e a postura. A música também contribui para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que as crianças têm a oportunidade de aprender e cantar canções, explorando ritmo, entonação e pronúncia (FERREIRA e RUBIO, 2012).

É importante ressaltar que a música na educação infantil não se trata apenas de entretenimento, mas de um recurso educacional poderoso que auxilia no desenvolvimento global das crianças. Os educadores devem aproveitar esse potencial, incorporando a música de maneira significativa em suas práticas pedagógicas. Isso pode ser feito por meio de atividades musicais estruturadas, como canto, percussão, jogos rítmicos e exploração de instrumentos musicais. Além disso, é fundamental que a música seja integrada de forma transversal ao currículo, relacionando-se com outras áreas do conhecimento, como matemática, linguagem, ciências e história (GATTI, 2012).

Em suma, a música desempenha um papel essencial na educação infantil, oferecendo uma ampla gama de benefícios para o desenvolvimento das crianças. Ao incorporar a música de forma intencional e significativa na rotina escolar, os educadores podem proporcionar experiências enriquecedoras que contribuirão para o crescimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. A música é uma linguagem universal que aproxima, estimula a criatividade e possibilita o florescimento de cada indivíduo, sendo, portanto, um componente indispensável na educação infantil (FERREIRA e RUBIO, 2012).

A música e o desenvolvimento da memória e do aprendizado de conceitos abstratos

Além dos benefícios mencionados, a música na educação infantil também pode ter um impacto positivo no desenvolvimento da memória das crianças. Através da aprendizagem de canções e melodias, elas são expostas a padrões repetitivos, o que ajuda a fortalecer a capacidade de retenção de informações. Além disso, a música pode ser uma ferramenta eficaz para facilitar o aprendizado de conceitos mais abstratos, como cores, formas e números, por meio de rimas e músicas educativas

(NOGUEIRA, 2003).

A música como estímulo à criatividade, imaginação e resolução de problemas

Outro aspecto relevante da música na educação infantil é a sua capacidade de promover a criatividade e a imaginação das crianças. A música oferece um espaço seguro e livre de julgamentos, onde as crianças podem experimentar, improvisar e explorar diferentes possibilidades sonoras. Essa liberdade criativa estimula o pensamento divergente, a originalidade e a capacidade de encontrar soluções inovadoras para os desafios que enfrentam (ILARI, 2014).

O efeito calmante e relaxante da música na educação infantil

Outrossim, a música na educação infantil pode ter um efeito calmante e relaxante, ajudando as crianças a lidarem com o estresse e a ansiedade. A melodia suave e ritmada de uma canção pode ajudar a regular as emoções e proporcionar um senso de tranquilidade e bem-estar. Muitos educadores utilizam a música como uma estratégia para acalmar as crianças durante momentos de transição, como a hora de dormir ou a transição entre atividades (SOARES e RUBIO, 2012).

É importante ressaltar que a música na educação infantil deve ser acessível a todas as crianças, independentemente de suas habilidades musicais. Não se trata de formar músicos profissionais, mas sim de proporcionar a todas as crianças a oportunidade de se envolverem e se beneficiarem das experiências musicais. Os educadores devem adaptar as atividades musicais de acordo com as necessidades individuais de cada criança, garantindo a inclusão e a participação de todos

(D'ALKMIN, 2015).

A música na educação infantil e o desenvolvimento da autoestima e confiança das crianças

Dessarte, a música na educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima e confiança das crianças. Ao participarem de apresentações musicais ou ao dominarem uma nova habilidade musical, as crianças experimentam uma sensação de realização e orgulho, o que fortalece sua autoconfiança. A música oferece um espaço onde as crianças podem se expressar livremente, sem medo de errar ou serem julgadas, promovendo um ambiente de apoio e valorização (DE SOUZA SANTOS, DE CARVALHO e SELVA, 2020).

Em resumo, a música na educação infantil desempenha um papel multifacetado no desenvolvimento das crianças. Além de estimular a cognição, emoção, socialização, coordenação motora e linguagem, a músi-

ca também promove a memória, aprendizado de conceitos abstratos, criatividade, resolução de problemas, relaxamento e autoestima. Ao incorporar a música de forma abrangente e inclusiva na educação infantil, os educadores podem proporcionar uma experiência enriquecedora que contribui para o crescimento integral das crianças (FELIPE, 2001).

METODOLOGIA

Os dados foram coletados através de pesquisa bibliográfica, complementando o tema abordado e pesquisado as informações já colhidas através dos estudos de outros autores. Assim todos os dados adquiridos permitirão claramente entender e compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil.

Segundo Gil (2007, p. 17), "pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos", desta forma a pesquisa é sempre requerida quando não se dispõe de informações suficientes para poder responder ao problema.

Considera-se que na pesquisa bibliográfica o passo inicial na construção efetiva de um protocolo de investigação, quer dizer, após a escolha de um assunto é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado. Essa pesquisa auxilia na escolha de um método mais apropriado, assim como num conhecimento das informações que se busca para a construção da pesquisa.

Segundo Sommerhalder e Alves (2011) a pesquisa bibliográfica, é proveniente de fontes escritas, procura-se explicar os problemas a partir de referências publicadas em documentos, que pode ser realizada independente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental, onde ambos os casos buscam conhecer e analisar sobre um determinado tema, que se constitui parte da pesquisa descritiva ou experimental quando tem a intenção de recolher as informações e conhecimentos que são produzidos nas diversas formas de investigação são sistematizados de acordo com determinadas perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, fica evidente que a música desempenha um papel integral e valioso na educação infantil. Seu impacto abrangente no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças é inegável. Através da música, as crianças podem fortalecer suas habilidades cognitivas, expressar e gerenciar suas emoções, aprimorar suas interações sociais e desenvolver suas habilidades motoras. Além disso, a música proporciona um ambiente criativo e enriquecedor, onde as crianças podem explorar sua imaginação, aprender sobre diferentes culturas e se envolver ativamente na aprendizagem de várias disciplinas.

É crucial que educadores, pais e sociedade em geral reconheçam o valor da música na educação infantil e promovam sua presença consistente no ambiente educacional. O acesso à educação musical deve ser garantido a todas as crianças, independentemente de suas habilidades musicais, pois a música oferece uma forma única de comunicação e expressão que beneficia a todos. Os educadores podem incorporar a música de maneira intencional e significativa em suas práticas pedagógicas, criando um ambiente estimulante e enriquecedor para as crianças explorarem seu potencial musical.

Ao valorizar a música na educação infantil, estamos proporcionando às crianças uma educação mais completa e holística. A música desperta sua curiosidade, incentiva a colaboração, estimula a criatividade e promove um senso de pertencimento. Além disso, a música cria uma conexão profunda com a cultura e a história, enriquecendo a experiência de aprendizado das crianças. Portanto, é fundamental que a música seja considerada como um componente indispensável no currículo da educação infantil, recebendo o reconhecimento e o investimento adequados.

Através da música na educação infantil, as crianças também podem desenvolver habilidades linguísticas e de comunicação. A exposição a diferentes ritmos, melodias e letras de músicas contribui para o enriquecimento do vocabulário e para a compreensão das estruturas da linguagem. Cantar músicas infantis, recitar rimas e participar de jogos musicais promovem a consciência fonológica, a pronúncia correta das palavras e a capacidade de seguir instruções. Além disso, a música proporciona um ambiente descontraído e prazeroso para a prática da expressão oral, encorajando as crianças a se expressarem de forma mais confiante e fluente.

Por fim, a música na educação infantil também desempenha um papel importante no desenvolvimento da memória e da concentração das crianças. Através da repetição de canções, da memorização de letras e melodias, as crianças exercitam sua capacidade de armazenar e recuperar informações. Além disso, a prática de tocar instrumentos musicais ou participar de atividades rítmicas requer atenção e foco, o que contribui para o desenvolvimento da concentração e da disciplina. Essas habilidades cognitivas são essenciais para o aprendizado de outras áreas do conhecimento e são fortalecidas de maneira lúdica e prazerosa por meio da música na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BOAL-PALHEREIROS, G. A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças. As Artes na Educação, pp. 207-221, 2014.

CAVALCANTE, M. V., Lúcio, I. M. L., Vieira, A. C. S., Bittencourt, I. G. de S., Vieira, D. S., Barbosa, L. C. R., Caldas, M. A. G., & Davino, C. M. Estimulação cognitiva e aprendizagem infantil: revisão de literatura / Cognitive stimulation and child learning: literature review. Brazilian Journal of Development: Maceió, 2020.

DE SOUZA SANTOS, G. L.; DE CARVALHO, E. T.; SELVA, O. A música na educação infantil como uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo da criança. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p., 2020.

D'ALKMIN, Angelina. A importância da prática de yoga por alunos do ensino infantil em escola de tempo integral. 2015. Monografia (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2015.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista:

Piaget, Vygotsky, Wallon. Educação Infantil: pra que te quero, v. 1, p. 27-37, 2001.

FERNANDES, C. O H. A ESTIMULAÇÃO DA PERCEPÇÃO AUDITIVA COMO COLABORADORA DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO

INFANTIL. Revista Expressão Católica, v. 11, n. Especial, p. 191-199, 2022.

FERREIRA, L. A.; RUBIO, J. A contribuição da música no desenvolvimento da psicomotricidade. Revista eletrônica saberes da educação, v. 3, n. 1, 2012.

GARCIA, V. P.; SANTOS, R. A importância da utilização da música na educação infantil. EFDeportes.com, v. 17, p. 169, 2012.

GATTI, R. A importância da música no desenvolvimento da criança. CapivariSP: CNEC, 2012.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOHN, M. G.; STAVRACAS, I.. O papel da música na Educação Infantil. EccoS Revista Científica, v. 12, n. 2, p. 85-103, 2010.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, v. 11, n. 9, 2014.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, v.

5, n. 2, p. 2006-1991, 2003.

SANTOS, V. F. S; SUANNO, J. H. EDUCAÇÃO INFANTIL, MÚSICA E

TRANDISCIPLINARIDADE – TESSITURAS PERTINENTES NA

CONTEMPORANEIDADE. Revista Interação Interdisciplinar v.4, n.1, p. 36–48, 2020.

Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/interacao/article/view/884>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SOARES, M. A.; RUBIO, J. A. S. A utilização da música no processo de alfabetização. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2012.

SOMMERHALDER, A; Alves, F. D. Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender. – 1 ed. – Curitiba: CRV, 2011.

SOUZA, P. M. C. CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E COGNITIVO. Revista Primeira Evolução, v. 1, n. 38, p. 97-105, 2023.

PROJETOS EDUCATIVOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ZILDA ARAÚJO DA SILVA DIAS

RESUMO: O objetivo geral do trabalho é analisar a proposta de projetos educativos para educação inclusiva. Antes do paradigma da Educação Inclusiva, eram os princípios da visão tradicional que regiam e balizavam a educação. Em outras palavras, aqueles que não se adaptassem ao meio (ou seja, à escola e todas suas atividades) eram encaminhados às classes ou às escolas especiais ou acabavam desistindo de estudar e não passavam pelo processo de escolarização. Era como se a sala de aula fosse considerada homogênea. Em um primeiro momento, é discutido a noção atual e emergente da inclusão buscando entendê-la como um processo datado advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história. O processo de inclusão requer o envolvimento da escola, família e comunidade em um repensar de papéis, principalmente do professor, que se torna bem mais amplo, indo além da construção de saberes. Uma das grandes contribuições da pedagogia de projetos é a sua dimensão social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Projetos.

ABSTRACT: The general objective of the work is to analyze the proposal of educational projects for inclusive education. before the Inclusive Education paradigm, it was the principles of the traditional view that governed and guided education. In other words, those who did not adapt to the environment (that is, to the school and all its activities) were sent to special classes or schools or ended up giving up studying and not going through the schooling process. It was as if the classroom was considered homogeneous. At first, the current and emerging notion of inclusion is discussed, seeking to understand it as a dated process arising from the many social, economic and cultural movements produced in history. The inclusion process requires the involvement of the school, family and community in a rethinking of roles, especially of the teacher, which becomes much broader, going beyond the construction of knowledge. One of the great contributions of project pedagogy is its social dimension.

KEYWORDS: Education. Inclusion. Projects.

INTRODUÇÃO

Todos dentro da educação precisam em projetos focados na aprendizagem dos alunos, focados em potencialidades para o desenvolvimento humano e relação social. “Uma das grandes contribuições da pedagogia de projetos é a sua dimensão social. Aprendem os alunos, os professores, os funcionários, os pais, as instituições, a sociedade, isto é, toda a comunidade troca informações, cria conhecimentos comuns, formula perguntas e realiza ações. Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm um papel fundamental” (BARBOSA; HORN; 2008).

A justificativa do trabalho é que trabalhar com a inclusão não é um trabalho homogêneo, mas cada aluno tem sua particularidade de aprendizagem. Deste modo, é “preciso transformar a escola em uma comunidade de investigação e de aprendizagens. Um espaço onde há invenção e descoberta por toda a parte, estimulando o pensamento renova- do em todas as áreas. O percurso de construção de um projeto não é apenas uma forma, mas também é conteúdo de aprendizagem, de solidariedade, de argumentação, de negociação, de trabalho coletivo, de escolhas” (BARBOSA; HORN; 2008).

O objetivo geral do trabalho é analisar a proposta de projetos educativos para educação inclusiva e objetivos específicos são: analisar paradigmas da educação inclusiva; verificar a escola inclusiva com a pedagogia centrada no aluno e verificar a proposta de projetos educativos para educação inclusiva.

A metodologia do trabalho é a pesquisa bibliográfica qualitativa, sendo analisado em livros, artigos e revistas.

A pedagogia de projetos oferece aos professores a possibilidade de reinventar o seu profissionalismo, de sair da queixa, da sobrecarga de trabalho, do isolamento, da fragmentação de esforços para criar um espaço de trabalho cooperativo, criativo e participativo (BARBOSA; HORN; 2008).

DESENVOLVIMENTO

PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Lopes et al (2018) a educação brasileira passa por uma grande transformação: a inclusão. Incluir não é apenas permitir que o aluno com necessidades especiais frequente a escola, como também prepará-la fisicamente (espaço físico, materiais, etc.) para que ele possa ter acesso e repensar o paradigma educacional vigente.

O professor tem um papel fundamental nesse processo, o qual ocorre tanto na sala de aula regular como no ambiente de atendi-

mento educacional especializado (AEE), pois ele medeia as relações do estudante. Embora existam leis em vigor que garantam o acesso à educação do aluno com necessidades especiais, pesquisas mostram que ainda há diversas dificuldades a serem superadas (LOPES et al, 2018).

A inclusão não significa simplesmente ter um aluno especial matriculado no sistema regular de ensino e frequentar uma classe regular, trata-se de dar condições para ele estar lá, atendendo à sua necessidade específica por meio do preparo da escola e do suporte pedagógico ao professor, bem como envolver a qualificação profissional de todos focando em um novo paradigma (LOPES et al, 2018, p. 106).

Esse novo paradigma rompe com a visão das escolas especiais e tradicionais, no qual a pessoa com necessidades especiais é detentora de direitos, pode aprender e deve ser inserida na sociedade, por isso, não se preza mais a homogeneidade das classes regulares, que têm a primazia da transmissão do conhecimento com avaliações classificatórias (LOPES et al, 2018).

A Educação Inclusiva é mais ampla e, dessa forma, não se restringe apenas às pessoas com deficiência, como muitos pensam. Ela se estende à inclusão das pessoas que sofreram com a marginalização e a exclusão da sociedade, como índios, negros, pessoas com deficiência, entre outros. Relaciona-se ao contexto da diversidade, de uma sociedade para todos (ALIAS, 2016).

Segundo Alias (2016) antes do paradigma da Educação Inclusiva, eram os princípios da visão tradicional que regiam e balizavam a educação. Em outras palavras, aqueles que não se adaptassem ao meio (ou seja, à escola e todas suas atividades) eram encaminhados às classes ou às escolas especiais ou acabavam desistindo de estudar e não passavam pelo processo de escolarização. Era como se a sala de aula fosse considerada homogênea.

A Declaração de Salamanca trouxe à tona a importância do direito de todos à educação, o que já havia sido abordado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e na Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em 1990, também em contexto internacional. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a escola é que deveria se adequar para receber os alunos, independentemente das características deles. Esta é, então, a diferença entre a integração e a inclusão: agora, a escola precisa se adequar para receber o estudante, já que a educação é direito fundamental (ALIAS, 2016, p. 17).

Todos, sem exceção, deveriam aprender da mesma forma, fazer as mesmas atividades, ser avaliados com os mesmos instrumentos. Já no paradigma da Educação Inclusiva, o princípio básico é considerar que cada aluno é diferente: já que a sala é heterogênea, cabe ao professor buscar formas de garantir que o aluno aprenda, não sozinho, mas em parceria com os outros atores escolares, com a família e até mesmo com a comunidade (ALIAS, 2016).

Nessa perspectiva, foi necessário mudar alguns procedimentos até então adotados: os sistemas educacionais passaram a ter que ser inclusivos – não somente as salas de aula foram repensadas e reorganizadas, mas também as escolas e classes especiais, objetivando atender dois princípios básicos da Educação Inclusiva: a educação de qualidade como direito fundamental e a necessidade do meio (no caso, a escola) se adequar para receber o seu alunado, independente das suas características (ALIAS, 2016, p. 20).

Conforme Brasil (2006) a inclusão escolar, enquanto paradigma educacional tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos, requerendo um processo de ressignificação de concepções e práticas, nos quais os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade.

Assim, conforme Brasil (2006) é uma compreensão não mais com um caráter fixo e um lugar: preponderantemente no outro, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um, ao mesmo tempo, contribuindo para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, tornando efetivo o direito de todos à educação.

A escola inclusiva, numa dinâmica promissora, busca a reorientação curricular, propondo uma nova forma de abordar os conteúdos curriculares no cotidiano escolar. O planejamento curricular coletivo pode acontecer por áreas, ciclos ou assuntos de interesse comum. Esta ação da escola desloca o enfoque das sequências lógicas, hierarquização de conhecimentos, ordenamento e grades horárias, passando para um novo entendimento do currículo e sua função. Tal concepção propõe a revisão dos conteúdos e suas prioridades, objetivos, temporalidade, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 21).

Ao passo que, conforme Brasil (2006), deve-se flexibilizar o currículo para organizar as modalidades adaptativas (metodologias, avaliação, temporalidade) conforme as necessidades pedagógicas do aluno para que se dê o acesso à aprendizagem, bem como das possibilidades e barreiras para aprendizagem deste público-alvo.

Lopes e Fabris (2013) considera que de uma forma crescente a inclusão tem sido potencializada visando, entre outras conquistas,

minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história.

Deste modo, ao mostrar que a inclusão, ao ocupar o status de imperativo de Estado e tornar-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade de se inserir dentro da grade de inteligibilidade que promove, entre outras coisas, a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos de Estado, a diversidade, a diferenciação entre coisas comparáveis e visíveis (LOPES; FABRIS, 2013).

A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração). De acordo com a declaração de Salamanca sobre necessidades educacionais especiais, "aquelas que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de atender as suas necessidades" (Unesco, 1995 Apud PACHECO, 2007).

Os currículos de escolas inclusivas são caracterizados por sua habilidade de incorporar conteúdos que promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, além do conteúdo acadêmico. Parece que a dinâmica de uma escola inclusiva requer a constante promoção dessas habilidades (PACHECO, 2007).

Em um primeiro momento, é discutido a noção atual e emergente da inclusão buscando entendê-la como um processo datado advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da Modernidade (LOPES; FABRIS, 2013).

A palavra inclusão aparece na Academia dos Singulares de Lisboa em 1665. Etimologicamente a palavra vem do latim inclusĭo,-ōnis – encerramento, prisão. Os seus usos, assim como da palavra exclusão, foram sendo ressignificados até os dias atuais. A palavra incluir, conforme o dicionário Houaiss, tem 4 acepções: (1) verbo: encerrar, pôr dentro de; fazer consta dê; juntar (-se) a; inserir(--se), introduzir(-se). (2) fazer figurar ou fazer parte de um certo grupo, uma certa categoria de pessoas; pôr. (3) conter em si; compreender, conter, abranger; (4) trazer em si; dar origem a; implicar, envolver, importar. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 68).

Assim, os autores colocam que a inclusão traz consigo um novo paradigma que está sustentado no princípio da "educação para todos". Partem do princípio de que todos devem ter acesso, desde o princípio, à educação e à vida social.

ESCOLA INCLUSIVA COM A PEDAGOGIA CENTRADA NO ALUNO

Lopes et al (2018) o processo de inclusão abrange todos os níveis de ensino, da educação infantil à universidade, e traz uma profunda mudança de paradigma na educação, no qual é derrubado a primazia ou a hegemonia do saber acadêmico e da homogeneidade do corpo discente. Nesse novo contexto, os papéis do professor, da escola e da família, principalmente do primeiro, que está em contato direto com os alunos, são repensados.

O processo de inclusão requer o envolvimento da escola, família e comunidade em um repensar de papéis, principalmente do professor, que se torna bem mais amplo, indo além da construção de saberes. É ele quem receberá e estará em contato direto com o aluno com necessidades especiais em classe, sendo um mediador com diversas interfaces nas relações em sala de aula, escola e trabalho pedagógico, bem como nas relações com a família e a comunidade (LOPES et al, 2018).

O aluno com deficiência precisa de ações pedagógicas diferenciadas, e cabe à escola organizar o espaço físico e os materiais pedagógicos, respeitando as capacidades e habilidades motoras. Já o papel do professor é observar as especificidades do estudante e atuar a partir da sua experiência e criatividade (LOPES et al, 2018, p. 115).

Historicamente, o processo avaliativo escolar busca padronizar e classificar aquele que se desvia da norma e não aprende. Na escola inclusiva, esse modelo é repensado para capturar distintas nuances em relação aos processos de ensino e de aprendizagem. Nessas diferentes formas de avaliar, o professor é desafiado a ampliar suas formas de conduzir e a investigar sua turma para rever os procedimentos utilizados e replanejar seu trabalho (LOPES et al, 2018).

Nesse sentido, é necessário que o professor conheça a sua turma e saiba identificar os alunos que tenham necessidades educacionais especiais e que necessitem de um atendimento educacional especializado. Isso porque é a partir dessa análise inicial que o professor saberá quais alunos necessitam de uma avaliação diferenciada (LOPES et al, 2018).

É importante valorizar as potencialidades de cada um e as diversas formas de expressão da aprendizagem, respeitando os limites individuais. O processo avaliativo pode permitir ou não a participação de partes externas, as quais ajudam a ampliar a visão do trabalho realizado, principalmente, ao se considerar os especialistas envolvidos nas necessidades especiais do aluno em questão (LOPES et al, 2018).

A avaliação deve ser entendida como um processo bidirecional que avalia não somente os alunos, como também os elementos inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem (didática do professor, metodologia de aula, organização dos conteúdos, síntese e planejamento) com o intuito de acompanhá-lo. Ao mesmo tempo em que se deve conhecer mais particularmente as necessidades dos alunos, não se pode esquecer o referencial pedagógico que se refere à proposta curricular da série na qual eles estão inseridos, pois os estudantes com necessidades educacionais especiais também precisam ser avaliados (LOPES et al, 2018, p. 123).

Assim, para que aconteça um processo de aprendizagem no indivíduo, seja ele adulto, criança ou idoso, acontece toda uma influência social em geral, e cultural em particular, expressas fundamentalmente pelo processo educativo que atua sobre cada membro dessa sociedade (sociedade ou cultura) (BARRETO; BARRETO, 2014).

Essa influência é exercida principalmente através da família e da escola, e em menor proporção de outros grupos, como a mídia em geral, tecnologias em geral, incluído redes sociais, ou diferentes instituições públicas e privadas, enfim, de tudo o que é produzido pelo conjunto de seres humanos em interação, circunscritos em sociedade (BARRETO; BARRETO, 2014).

Assim, a inclusão concentra-se na busca pelo acesso a quatro utopias básicas: autonomia de renda (capacidade do indivíduo de suprir suas necessidades vitais, culturais e sociais), desenvolvimento humano (condição dos indivíduos em sociedade de desenvolverem suas capacidades intelectuais e biológicas de forma a atingir o maior grau de capacidade humana possível), equidade (garantia de igualdade de direitos e oportunidades respeitando a diversidade humana) e qualidade de vida (a democratização dos acessos às condições de preservação do homem, da natureza e do meio ambiente e a redução da degradação ambiental). Para tanto, é necessária uma redistribuição da riqueza social e tecnológica para os cidadãos, o que leva ao conceito de Inclusão Digital (BARRETO; BARRETO, 2014).

Como o desenvolvimento infantil, que é um processo que se inicia na concepção, envolvendo vários aspectos, que vão desde o crescimento físico, passando pela maturação neurológica, comportamental, cognitiva, social e afetiva da criança. Tem como produto tornar a criança competente para responder as suas necessidades e às do seu meio, considerando seu contexto de vida (BARRETO; BARRETO, 2014).

As técnicas de incentivo que buscam os motivos para o aluno se tomar motivado proporcionam uma aula mais efetiva por parte do docente, pois ensinar está relacionado a comunicação. No entanto, o ato de ensinar efetivamente está na capacidade do educando de decodificar a mensagem recebida. O ensino só tem sentido quando implica a aprendizagem. E conhecer como o professor ensina é importante para o ato pedagógico se desenvolver. Contudo, entender como o aluno aprende é fundamental. Somente assim o processo educativo poderá acontecer e o aluno conseguirá aprender a pensar, a sentir, a agir (BARRETO; BARRETO, 2014, p. 37).

´ importante lembrar que a escola inclusiva preconiza a pedagogia centrada no aluno e não no professor ou conteúdo. Em outras palavras, na escola inclusiva, o estudante deve ter papel ativo no processo de aprendizagem. Nessa configuração, o ensino não é pautado na transmissão de conhecimentos e na figura do professor como detentor de todo o conhecimento (ALIAS, 2016).

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos (BARRETO; BARRETO, 2014).

PROJETOS EDUCATIVOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desta forma, para atingir o objetivo, conforme Coll, Marchesi e Palacios (2004), a escola deve ter o equilíbrio de forma educativa, de forma compreensiva e diversificada, proporcionando uma cultura comum a todos os alunos, evitando a discriminação e a desigualdade de oportunidades e respeitando ao mesmo tempo, as características e necessidades individuais.

Existem necessidades educativas comuns compartilhadas por todos os alunos, relacionadas às aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e sua socialização, que se expressam no currículo escolar. Nem todos alunos, porém, enfrentam com a mesma bagagem e da mesma forma as aprendizagens estabelecidas nele, visto que têm capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes que medeiam seu processo de aprendizagem (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 290).

Para Pacheco (2007) Para atender às diferentes necessidades, o currículo e as atividades em sala de aula devem ser dirigidos a todos alunos na sala de aula comum. Nessa questão, precisa haver um acordo unânime. A partir desse ponto de vista, as adaptações curriculares que são feitas através de planos individuais precisarão empenhar-se para garantir o grau mais alto possível de participação em sala de aula.

Quanto a planos individuais, é necessário distinguir a redação desses de sua implementação. Ao colocar a teoria em prática,

o que as escolas inclusivas parecem questionar é a atenção individual dada ao aluno afastado do resto da turma, e não a criação de um plano individual por si só. Os professores precisam ter cuidado para que planos individuais ou pessoas não se tornem instrumentos de segregação (PACHECO, 2007).

A escola é responsável pelo planejamento e pelas decisões curriculares em estreita colaboração com as famílias. Os especialistas, que no passado eram, enfim, responsáveis por criar planos individuais, agora assumem principalmente o papel de assessores e consultores em relação a certos aspectos (PACHECO, 2007, p. 35).

Os professores precisaram ser proativos, planejando a sala de aula, ou seja, os espaços de aprendizagem, fornecendo materiais, arranjando o equipamento e os assentos, garantindo uma interação face a face, etc (PACHECO, 2007).

As dificuldades são muitas quando consideradas que, para a inclusão social e escolar acontecer, é necessário também intervenção em curto prazo nas diferentes instâncias da comunidade na qual a vida do sujeito está inserida, sendo necessário criar condições de acesso aos espaços comuns da vida cotidiana de uma comunidade. Para isso ocorrer, é preciso a participação de todos, notadamente daqueles que trabalham para a universalização do acesso e da garantia de permanência, bem como a melhoria da qualidade do ensino como um todo.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2014, p. 1).

Nesse contexto, a adaptação curricular refere-se ao ajuste da pré-lição dos objetivos de estudo, do material, dos métodos e do ambiente em sala de aula, de modo que ela possa atender às necessidades dos alunos. Isso relacionava-se a métodos de ensino, escolha de situações como trabalho individual, trabalho em pares, trabalho em grupos ou ensino para a turma toda. Essas adaptações podem ou não ser visíveis para um visitante (PACHECO, 2007).

Desta forma, conforme Brasil (2013) o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola tem como finalidade delinear a intencionalidade das ações a serem implementadas na escola, pois tem uma relação direta com as atividades curriculares previstas, bem como com as produções a serem realizadas e com a implementação deste projeto na escola, sendo fundamental que este apresente uma relação intrínseca entre o objeto de investigação do professor decorrente da realidade escolar e a proposição de intervenção.

Logo, conforme Brasil (2013) o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola pressupõe a intervenção na realidade proporcionada por uma pesquisa, tratando-se de uma elaboração a ser feita que deve contemplar subsídios teóricos para a discussão da problemática anunciada, apontar para uma possibilidade de produção didático pedagógica a ser utilizada como uma das estratégias de implementação na escola.

O caminho para práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes não é o focar nas inabilidades, nos déficits, naquilo que os alunos não sabem fazer, tão pouco direcionar a expressão dos ser. Distintamente, é olhar para o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito que aprende e promover concisões para que ele se expresse a sua maneira. O foco também não é que ele aprenda necessariamente conteúdos curriculares impostos, mas sim proporcionar espaços e momentos de aprendizagem a partir de seus interesses, levando em conta que seus interesses também podem ser os mesmos interesses de seus outros colegas sem autismo. (ORRU, 2016, p. 167).

De acordo com a autora, trabalhar com projetos com "eixos de interesse" permite o conhecimento e do potencial e das habilidades do aprendiz, refenderá o

"ponto ótimo" e trará´ possibilidades e também se identificar e planejar estratégias de desenvolvimento de outras habilidades ainda não desenvolvidas.

Trabalhar por eixos de interesse, segundo a autora, como ponto de partida principal, é valorizar o aprendiz e mostrar o que ele é capaz de fazer, respeitando as limitações e promovê-lo a uma etapa mais complexa, integrando novos saberes relacionados ao eixo de interesse, valorizando formas de expressão, sentimentos, pensamento, desejo, preferência, habilidade, dificuldade, descoberta.

Os processos de inclusão estão em toda parte, no qual fala-se em inclusão digital, social, habitacional, econômica, comunicacional, política, entre outras formas de inclusão. Nas três últimas décadas, a inclusão se transformou em um dos discursos mais atuais e discutidos. Entre as várias áreas em que têm sido experimentados projetos de inclusão destaca-se a dificuldade presente no campo educacional (CIRINO, 2016).

Assim, segundo Mosqueira (2012), a polêmica não está na capacitação dos professores para o ensino inclusivo, mas a principal

questão da educação especial na perspectiva inclusiva é saber como a criança cega e/ou com outra deficiência inicia o processo de alfabetização, quais suas condições psicomotoras, afetivas e sociais. O maior problema do professor da escola regular é não saber reeducar uma criança que possui séries de limitações.

A formação, de acordo com Diniz (2012) não é algo meramente procedente ao fazer pedagógico, ela vai acontecer nos cursos de formação e de licenciatura, mas somente no próprio trabalho que ela se configura, é onde o profissional cria formas definitivas. "A configuração do(a) profissional da educação se dá, portanto, em seu cotidiano. Com base nos conflitos que vivencia em sua prática diária é que o(a) professor(a) elabora e reelabora teorias, constrói novos saberes, novos saberfazer." (DINIZ, 2012, p. 28).

A inclusão, conforme Martinez e Tacca (2011) não vai acontecer por uma transformação do olhar humano, levado para uma evolução da consciência, pelas habilidades desenvolvidas, pelos recursos tecnológicos que teve acesso e poder enxergar no outro a sua semelhança, sustentando uma exclusão e criando barreiras.

De acordo com Santos (2016) o projeto apresenta uma lógica própria, pois trata-se de uma representação que une uma ideia, uma realização, com ação e adaptação aos meios dessa ação, atribuindo-lhe um valor, nos quais a meta do pedagogo é projetar, colocando como objetivo a organização e os reconhecimentos das metas a serem perseguidas. "O projeto tem uma dimensão estratégica de adaptar os meios e os objetivos de um ensino e de uma vida escolar ao ambiente social, educativo e humano." (SANTOS, 2016, p. 169).

A ação do projeto pressupõe uma construção coletiva que se dá conforme a realidade do estabelecimento, da escola (ou de seu entorno), sendo tal agrupamento um dos papéis do projeto político pedagógico. Os diferentes projetos se articulam e se organizam com coerência: projeto educativo (escola, bairro) projeto do estabelecimento, projeto de ação educativa, projeto pedagógico e projeto do aluno. (SANTOS, 2016, p. 169).

De acordo com Santos (2016), que atua com a mudança pedagógica não significa somente promover uma autoaprendizagem dos seus alunos fora da sala de aula, mas é preciso estimular que eles vivam novas experiências e descubram suas habilidades e competências fora do âmbito escolar, desta forma, o educador deve estar ciente do seu papel de agente de transformação e multiplicador de valores.

Farago (2013) então questiona, como as pesquisa vêm apontando a gravidade causada pela carência de conhecimento de matéria pelo professor, transformando-o em um transmissor mecânico dos conteúdos dos livros didáticos, com uma metodologia enfatizando a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização de conteúdo, neste caso, o relacionamento professor-aluno é hierárquico e autoritário, o aluno é passivo no processo de ensino-aprendizagem e o enfoque didático está nos conteúdos, assim a disciplina é utilizada como forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem.

Para que os alunos avancem na construção de seus conhecimentos a intervenção pedagógica do professor durante a realização das situações didáticas é extremamente relevante ". (FARAGO, 2013, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos de intervenção não são focados em uma única aprendizagem, mas aprendizagens que pode qualificar todas as crianças, aprimorar os conhecimentos já adquiridos e construir novos conhecimentos.

Porém, os projetos não devem ser focados as dificuldades da criança, mas as potências que a criança já tem.

Desta forma, o educador deve buscar aprimoramentos específicos de projetos pedagógicos e ajustar projetos voltados para educação especial. Garantir a criança em sala de aula não é assegurar o seu aprendizado. O aprendizado está na maneira de como serão conduzidos o tratamento com a criança autista, como serão criadas formas de possibilidades, criando novos conhecimentos.

Ficou exposto que a inclusão tem como objetivo central a valorização das diferenças e socialização, reconhecimento do potencial e desenvolvimento, devendo além da inclusão escolar, transformar as potencialidades para inclusão social.

Trabalhar com projeto educacional inclusivo oferece um processo multifacetado e contínuo que ajuda a modernizar a escola como um sistema, atitudes, gestão, práticas de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

A Pedagogia Inclusiva é uma abordagem de ensino centrada no aluno que envolve a projetos e posicionamentos que todos os alunos trazem para a sala de aula.

Uma escola inclusiva é um ambiente plural, onde crianças e adolescentes aprenderão que as diferenças devem ser respeitadas e celebradas. Ensino personalizado, adaptado às necessidades específicas de cada aluno. Oportunidades académicas e profissionais mais igualitárias para pessoas atípicas, ou com algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Desenvolvimento de uma sociedade mais respeitosa, consciente e acolhedora.

Qualquer outro tipo de deficiência,

as escolas precisam desenvolver um projeto pedagógico adaptado às necessidades específicas dos alunos com deficiência, bem como outros serviços e adaptações cabíveis, para atender às necessidades dos alunos.

As escolas devem garantir o seu pleno acesso ao currículo, em igualdade de condições , aos jogos e atividades lúdicas, desportivas e de lazer, no sistema escolar, promovendo a conquista e exercício da sua autonomia. A criança autista não pode ser excluída de nenhuma atividade praticada no ambiente escolar.

O professor deve acompanhar o desenvolvimento geral da sala, sendo então possível criar um plano de ensino eficiente e inclusivo a partir do entendimento das necessidades específicas de cada aluno. Para isso, os professores precisam investir tempo conhecendo seus alunos, conversando com seus familiares e criando projetos para construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIAS, Gabriela. Desenvolvimento da aprendizagem na Educação Especial:

Princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Inclusiva [recurso eletrônico]. São Paulo, SP : Cengage, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil [recurso eletrô nico]. Dados eletrô nicos. – Porto Alegre : Artmed, 2008

BARRETO, Maria Ângela de Oliveira Champion; BARRETO, Flávia de Oliveira

Champion. Educação inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. 1. ed. -- São Paulo : Erica, 2014.

BRASIL. Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola. aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3a ed. Brasília:

FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

BRASIL. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

CIRINO, Giovanni. A inclusão social na área educacional. Cengage Learning. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. Desenvolvimento Psicológico e Educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DINIZ, Margareth. Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FARAGO, Alessandra Corrêa. Didática. Batatais, SP: Claretiano, 2013.

SANTOS, Susana. Introdução a pedagogia. São Paulo: Pearson Education do

Brasil, 2016.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. Inclusão & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Temas & Educação)

LOPES, Joseuda Borges Castro Lopes... [et al.]. Educação inclusiva [recurso eletrônico] / ; [revisão técnica: Carolina Bastos Capaverde]. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. TACCA, Maria Carmen Villela Rosa.

POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM: Ações Pedagógicas para alunos com dificuldade e Deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MOSQUEIRA, Carlos Fernando França. Deficiência visual na escola inclusiva. Curitiba: Ibpex, 2010.

ORRU, Sílvia Ester. Aprendizes com autismo: aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

PACHECO, José. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar; tradução Gisele Klein. Dados eletrô nicos. – Porto Alegre : Artmed, 2007

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