VOLUME 9 - EDIÇÃO 9 SETEMBRO DE 2023 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

EDITORIAL

Entenda o que é visão holística empresarial...

A visão holística é uma tendência do mercado empresarial, voltada para uma gestão cada vez mais estratégica. Nesse tipo de gestão, o gestor enxerga a empresa com uma visão descentralizada, sem distinção setorial, mostrando que todas as áreas de empresa se completam, fortalecendo a cultura do lugar.

Evidentemente que parece simples, mas não é, atualmente a visão holística tem se mostrado fundamental em uma sociedade de cada vez mais globalizada e competitiva, onde é necessário ter harmonia em prol de objetivos comuns.

Um gestor que conhece sua empresa e seus colaboradores, facilitando a tomada de decisões eficazes, principalmente em momentos de crise, sem dúvida precisa ter o olhar holístico para tudo que sua empresa representa. Assim leva-se a um sentimento de pertencimento de todos, para que os objetivos da empresa sejam alcançados. Todos os colaboradores passam a ter pleno conhecimento das estratégias, das atividades, recursos e informações, o que permitirá que eles todos se comuniquem e realizem melhor seu trabalho em prol do crescimento da empresa. A visão holística na gestão de pessoas permite a análise e mapeamento do perfil comportamental dos colaboradores. É preciso conhecer melhor o capital humano da organização, separar os colaboradores de acordo com seus perfis, além de estar sempre atento para que ninguém do grupo fique desmotivado. Afinal, as pessoas são diferentes e agem de maneiras distintas diante das atribuições. Então, a observação do gestor para cada um da empresa é de suma importância e trabalhar em consonância com o R.H da empresa só lhe trará a melhor forma de organizar e distribuir as tarefas, praticando estratégias mais eficazes na gestão de pessoas.

Alguns passos para a aplicação da visão holística em sua empresa são:

1. Realize o diagnóstico da empresa; conheça suas demandas.
2. Conheça os seus concorrentes.
3. Determine a missão e os valores de sua empresa.
4. Desenvolva uma política empresarial (formule manuais, regras, metodologias) de processo para que as atividades essenciais sejam realizadas da mesma forma.

Para concluir a visão holística de organização podemos afirmar que ela facilita o trabalho do gestor, pois permite que as atividades da empresa sejam melhor distribuídas, cargos e grupos sejam personalizados, colaboradores satisfeitos e clientes também. Nós do ITEQ investimos nas competências de todos a favor de tornar o profissional cada vez melhor e assim prosperar em nosso negócio.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

1- A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
ADRIANA NERI DE LIMA

2- O SIGNIFICADO DOS DESENHOS
ALESSANDRA KAZUMI YOSHITOME

3- OS PROCESSOS QUE IMPEDEM O EDUCANDO DE ATINGIR O SUCESSO ESCOLAR
ALINE KAREN LACERDA DOS SANTOS

4- A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
AMERI GONÇALVES DOS SANTOS

5- A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FORMA DE APRENDIZAGEM
ANDREA CAZARIM

6- PRÁTICAS DIDÁTICAS QUE FAVORECEM A LEITURA E A ESCRITA
ANDREIA BARBOSA DE ABREU VICENTINI

7- USO DE TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS COMO FACILITADORAS NO ENSINO DA ARTE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS
ANDREIA FERNANDES RIBEIRO DO NASCIMENTO

8- NEUROPSICOPEDAGOGIA UMA CIÊNCIA INOVADORA
ANDRESSA LIMA LUNA

9- PRÁTICA EDUCATIVA E A DIVERSIDADE AFROCULTURAL
APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA BARBOZA

10- ALUNOS TDAH NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
ARIADNE FURTADO SANTOS

11- A SUSTENTABILIDADE E O SEU AMPLO PODER DE EDUCAR
AUREA CARVALHO DE SOUZA

12- O BRINCAR PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO

13- A NEUROPSICOPEDAGOGIA LIDANDO COM TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR
CÁTIA CIRQUEIRA DE FRANÇA CORREIA

14- A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)
CÁTIA CONCEIÇÃO ALMEIDA MADRID

15- ESTATÍSTICA: UMA FORMA DE LER O MUNDO
CINDY ELIZABETH BATISTA DE OLIVEIRA

16- A ARTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL
CLÁUDIA SIMÃO LEITE

17- A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A NATUREZA
CLAUDILENE DE JESUS SILVA

18- A PSICOMOTRICIDADE NA PSICOPEDAGOGIA
CONCEIÇÃO APARECIDA GONÇALVES CARIBA DIAS

19- A LEITURA E A ESCRITA NO AUTISTA
CRISTIANE APARECIDA TEOBALDO

20- CONTOS E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELA BARBATO

21- GESTÃO DEMOCRÁTICA E A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES SURDOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO
DARLANN APARECIDO PASQUALOTTO

22- O DESENHO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA CRIANÇA
EDILENE VIANA DE SOUSA

23- RESSIGNIFICANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS
ELAINE ROSANGELA LEUTWILER DI GIACOMO SILVA

24- BULLYING COMO FORMA DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA
ELIANA ALVES TEIXEIRA

25- DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL
ELIANA DA SILVA PETEK

26- A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIANE RUAS

27- ALFABETIZAÇÃO NAS SERIES INICIAIS
ELIZANGILA SOUSA DE JESUS

28- DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA INCLUSÃO
ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA

29- A CULTURA INDÍGENA NO SISTEMA EDUCACIONAL
FABIANA DE FREITAS CAVALCANTE

30- BRINCADEIRA COMO FERRAMENTA DE ENSINO: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FABIANA PEREIRA ACIOLI

31- A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POTENCIALIZADORA DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS
FABIANA SOUZA FARIAS

32- PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
FABIANE MARQUES DE LIMA

33- O BRINCAR HEURÍSTICO COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS
GILDENE RODRIGUES FERNANDES

34- INDÍGENA E SUA CULTURA INTERVENCIONISTA NO ASPECTO EDUCACIONAL
GISELE SOUZA CAMPOS

35- INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS (SÍNDROME DE DOWN)
HELAINE MARINES LOPES MANOEL

36- O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
IRLA LORENA DE JESUS ALENCAR ALMEIDA

37- TRABALHANDO COM A DIVERSIDADE NA ESCOLA
IVAN GONÇALVES DOS SANTOS

38- A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PERCURSOS: DIREITO PÚBLICO E CAPITAL HUMANO
IVANA APARECIDA VIRGILIO ALMEIDA

39- CONTOS DE FADAS, ABORDAGEM PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
IVANIZE BISPO DE SOUZA

40- O PENSAMENTO LÓGICO MATEMÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA

41- A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KEILA PAULINO PALITOT DIAS

42- EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E OS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS
KELLY CRISTINA PANTALEAO

43- A ARTE E SUA COMPLEXIDADE
LISANDRA MONTEIRO DO NASCIMENTO

44- O ECA E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E A RESPONSABILIDADE DA SOCIEDADE FRENTE À DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAÇÃO
LÍVIA XAVIER ALBANO

45- DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCELI FREITAS PASSUAN

46- A LUDOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
LUCIA DE SOUSA BELAS

47- A TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL, O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O DESENHO
LUCIMAR DE FÁTIMA CARNEIRO AURELIANO

48- ALFABETIZAÇÃO PARA SURDOS
LUIZ AUGUSTO TADEU GOMES

49- LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM
LUIS FERNANDO SOARES CLARO

50- A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO ELES AUXILIAM NA APRENDIZAGEM DAS DIVERSAS LINGUAGENS
LUIZA PRATES DE OLIVEIRA

51- A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
MADELAYNE CARCIOFFI BUZACHIELLO

52- A IMPORTÂNCIA DE FAZER PROJETOS DE INGLÊS NA ESCOLA
MÁRCIA CRISTINA LOPES CAMPOS DA SILVA

53- PERCEPÇÕES DA HISTÓRIA EM RELAÇÃO A DEMOCRACIA
MARCOS DE ALMEIDA HENRIQUES

54- ARTE-EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA APARECIDA PIMENTA

55- O LÚDICO E AS APRENDIZAGENS DOS BEBÊS E CRIANÇAS
MARIA CRISTINA DE FREITAS

56- REFLEXÕES SOBRE O TEATRO E A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINO DO TEATRO COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS
MARIA DILMA QUEIROZ CANDIDO

57- O BRASIL E SEU PROBLEMA DE RASCIMO ESTRUTURAL
MARIA IRANI ALVES

58- AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O INÍCIO NO ENSINO FUNDAMENTAL
MARIA VANUZIA DE LIMA SANTOS

59- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIVERSIDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS
MARIANNA MARIA DONADELI

60- A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: O USO DA FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÔNICA PUGLIESI

61- AS CONTRIBUIÇÕES DAS ARTES EM SUAS DIVERSAS FORMAS DE LINGUAGEM
NELCI MONTEIRO DOS SANTOS BERTOLAZO

62- A INTEGRAÇÃO DO PROFESSOR DA SALA DE A.E.E
OLGA PAZ ZULIANI SANTOS

63- PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A LEITURA E A ESCRITA COMO INSERÇÃO DESDE A INFÂNCIA
PATRÍCIA APARECIDA DE MELLO STEVANIN

64- DOAÇÃO DE SANGUE NO CONTEXTO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO DESDE A INFÂNCIA
PATRÍCIA LOPES SILVA

65- BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO
PRISCILLA AVILLA OLIVER

66- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO PEDAGÓGICO
QUITÉRIA LEONARDO DA SILVA

67- LINGUAGEM ARTÍSTICA: O TEATRO NA INFÂNCIA
REGINA JERÔNIMO

68- A PSICOMOTRICIDADE E AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS E DAS ATIVIDADES FÍSICAS
RENATA ALVES DE SOUZA GROSSI

69- TECNOLOGIA EM SALA DE AULA
ROGERIO SAURER DALBONI

70- METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM - SALA DE AULA INVERTIDA
RONALDO PEREIRA CAMPOS

71- SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA: PRIMEIROS PASSOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSANA DE LIMA E SOUZA

72- IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
ROSENTINA SANTOS CASTRO

73- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA FERNANDES NASCIMENTO LIMA

74- A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS
SILMARA APARECIDA DE GIACCO ANDRADE

75- OS MOVIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVANA PEREIRA GOULART COLOMBO

76- A IMPLANTAÇÃO DE BRINQUEDOS ADAPTADOS PARA INCLUIR TODOS NA EDUCAÇÃO E APRENDIZADO
SILVIA MARIA DOS SANTOS COSTA

77- O BRINCAR REPRESENTADO NA INFÂNCIA POR MEIO DA ARTE
SOLANGE CRISTINA MACHADO GOMES

78- ESCOLA REGULAR INCLUSIVA: PESQUISANDO A INTEGRAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DE PROFESSORES REGENTES E DO PROFESSOR DA SALA DE A.E.E
SORAIA PEREIRA DE SOUZA RUFINO

79- INCLUSÃO ESCOLAR: HISTÓRIA E DESAFIOS
SUZANA KELLY ALMEIDA DO NASCIMENTO

80- A APRENDIZAGEM DO ALUNO DEFICIENTE INTELECTUAL
TALITA BRUNA DE SOUZA LEÃO

81- LETRAMENTO INFANTIL
TATIANA SANTOS NOVAES

82- O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANE CARMONA MACHADO

83- O MUNDO IMAGINÁRIO NOS CONTOS DE FADA
VANDA SILMARA COSTA RIBEIRO

84- IMPORTÂNCIA DE ENSINAR SOBRE A CULTURA AFRO NO ENSINO FUNDAMENTAL I
VANESSA XAVIER DOS SANTOS SILVA

85- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA
VÂNIA TELMA FERREIRA ARAÚJO BIASI

86- O PEDAGOGO NO AMBIENTE HOSPITALAR
VERONICA DE SOUZA BATISTA SILVA

87- EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NO MUSEU DE ARTE SACRA DE SÃO PAULO
ZILDA DA SILVA

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

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

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
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

30 de setembro 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. 9, n. 9 (set. 2023) – São Paulo: Iteq, 2023.

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

1. Capital humano. 2. Direito público. 3. Estatuto da Criança e do Adolescente. 4. Letramento infantil. 5. Literatura. 6. Medidas socioeducacionais. 7. Neuropsicopedagogia. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Porque ler e escrever é fazer história

Podemos iniciar por dizer que "ler é uma operação inteligente, difícil e gratificante". Ninguém lê ou estuda de não se assumir diante do texto, ler é procurar e buscar criar compreensão, percepção crítica e reescrita do lido.

Escrever: Diante da escrita conhecemos melhor quem somos, pois esta favorece a reflexão sobre o que fazemos e pensamos, a sistematização dos saberes que produzimos. É uma plataforma de lançamento para múltiplas possibilidades do aprender. Ao pensarmos sobre a escrita podemos afirmar que há também nela um aspecto político, questionador intrigante e revelador da realidade.

O processo pelo qual podemos expressar essas habilidades na leitura e escrita é a alfabetização; processo pelo qual se adquire o domínio de um sistema linguístico de habilidades para ser utilizado durante o ato de ler e escrever. O domínio de ferramentas é o conjunto de técnicas para exercer a arte, a ciência do ler e escrever é atualmente o letramento que se preocupa com a função social do ler, do escrever, do pensar a realidade na qual vivemos. O processo de letramento surgiu ao lado do termo alfabetização, por se considerar o domínio mecânico da leitura e escritas insuficientes na "sociedade atual", onde codificar e decodificar não bastava para explicitá-la. E com os avanços tecnológicos, a informatização dos modos de ensinar e aprender somente um "multiletramento" poderá dar conta da complexidade do ato de ler e escrever.

A escola tinha e ainda tem o objetivo para pensar em uma didática para a leitura e a escrita. O MEC tem o dever de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo território brasileiro. Queremos um país alfabetizado, que tenha um povo evoluído, científico, que desenvolva pesquisas para o bem de todos? Então porquê não investir em educação na alfabetização em sua política pública de alfabetização. A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e escrever e indica o caminho mais eficaz para se concretizar o ensino da leitura e escrita.

A P.N.A (Política Nacional de Alfabetização) pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para as salas de aula os achados das ciências cognitiva se promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes a fim de criar melhores condições para o ensino e aprendizagem das habilidades de leitura e escrita em todo o país. A P.N.A criou o programa "O Tempo de Aprender", destinado a atender as crianças da pré-escola e do 1° e 2° ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Vamos citar algumas ações do programa, para depois elaborarmos cada uma delas com mais afinco: Para pais e responsáveis, pensando no desenvolvimento linguístico de uma criança, o Ministério da Educação criou o programa "conta pra mim", com dicas simples e diretas para colocar em prática estratégias de interação, conversas e leitura em voz alta da criança. Através do programa, você professor e pais de alunos aprenderão a "Literacia Familiar" e através dela a criança desenvolverá as habilidades de conversar, interagir e ouvir, falar, ler e escrever. Acessível à todos, e é o reconhecimento do diálogo, da narração de histórias, de jogos e do brincar para motivar sobre a importância de ter o contato com a leitura, ouvir, falar enfim desenvolver e aproximar pais e filhos, professores a "Literacia Familiar". Devemos ficar atentos e lembrar que é muito importante no início da alfabetização:

1- Trate bem seu filho(a) com muito amor e carinho,
2- Converse com seu filho;
3- Valorize e respeite o que o seu filho tem a dizer;
4- Ler em voz alta para seu filho;
5- Contar histórias;
6- Dê livros de presente para seu filho;
7- Leia e escreva diante de seu filho;
8- Participe da vida escolar dele;
9- Elogie e encoraje seu filho;
10- Tenha altas expectativas com relação ao seu filho.

Lembre-se de que as crianças precisam aprender a ler e depois a ler para aprender. O programa "Literacia Familiar" é só o início, é um instrumento poderoso para romper o ciclo das condições socioeconômicas desfavoráveis de muitas famílias no programa de alfabetização, tão importante para o nosso país!

Iniciamos o programa "conta pra mim", saiba mais acessando o site alfabetização.mec.gov.br/contapramim. Na próxima publicação da nossa revista educacional "Projetos e projeções", apresentaremos as demais partes do programa da P.N.A (Política Nacional de Alfabetização). Boa leitura.

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

SUMÁRIO

1- A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
ADRIANA NERI DE LIMA.....16

2- O SIGNIFICADO DOS DESENHOS
ALESSANDRA KAZUMI YOSHITOME.....24

3- OS PROCESSOS QUE IMPEDEM O EDUCANDO DE ATINGIR O SUCESSO ESCOLAR
ALINE KAREN LACERDA DOS SANTOS.....29

4- A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
AMERI GONÇALVES DOS SANTOS.....35

5- A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FORMA DE APRENDIZAGEM
ANDREA CAZARIM.....43

6- PRÁTICAS DIDÁTICAS QUE FAVORECEM A LEITURA E A ESCRITA
ANDREIA BARBOSA DE ABREU VICENTINI.....50

7- USO DE TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS COMO FACILITADORAS NO ENSINO DA ARTE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS
ANDREIA FERNANDES RIBEIRO DO NASCIMENTO.....57

8- NEUROPSICOPEDAGOGIA UMA CIÊNCIA INOVADORA
ANDRESSA LIMA LUNA.....61

9- PRÁTICA EDUCATIVA E A DIVERSIDADE AFROCULTURAL
APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA BARBOZA.....69

10- ALUNOS TDAH NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
ARIADNE FURTADO SANTOS.....75

11- A SUSTENTABILIDADE E O SEU AMPLO PODER DE EDUCAR
AUREA CARVALHO DE SOUZA.....81

12- O BRINCAR PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO.....86

13- A NEUROPSICOPEDAGOGIA LIDANDO COM TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR
CÁTIA CIRQUEIRA DE FRANÇA CORREIA.....92

14- A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)
CÁTIA CONCEIÇÃO ALMEIDA MADRID.....97

15- ESTATÍSTICA: UMA FORMA DE LER O MUNDO
CINDY ELIZABETH BATISTA DE OLIVEIRA.....101

16- A ARTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL
CLÁUDIA SIMÃO LEITE.....107

17- A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A NATUREZA
CLAUDILENE DE JESUS SILVA.....112

18- A PSICOMOTRICIDADE NA PSICOPEDAGOGIA
CONCEIÇÃO APARECIDA GONÇALVES CARIBA DIAS.....118

19- A LEITURA E A ESCRITA NO AUTISTA
CRISTIANE APARECIDA TEOBALDO.....124

20- CONTOS E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELA BARBATO.....130

21- GESTÃO DEMOCRÁTICA E A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES SURDOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO
DARLANN APARECIDO PASQUALOTTO.....135

22- O DESENHO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA CRIANÇA
EDILENE VIANA DE SOUSA.....142

23- RESSIGNIFICANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS
ELAINE ROSANGELA LEUTWILER DI GIACOMO SILVA.....149

24- BULLYING COMO FORMA DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA
ELIANA ALVES TEIXEIRA.....154

25- DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL
ELIANA DA SILVA PETEK.....159

26- A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIANE RUAS.....164

27- ALFABETIZAÇÃO NAS SERIES INICIAIS
ELIZANGILA SOUSA DE JESUS.....173

28- DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA INCLUSÃO
ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA.....180

29- A CULTURA INDÍGENA NO SISTEMA EDUCACIONAL
FABIANA DE FREITAS CAVALCANTE.....185

30- BRINCADEIRA COMO FERRAMENTA DE ENSINO: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FABIANA PEREIRA ACIOLI.....190

31- A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POTENCIALIZADORA DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS
FABIANA SOUZA FARIAS.....196

32- PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
FABIANE MARQUES DE LIMA.....202

33- O BRINCAR HEURÍSTICO COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS
GILDENE RODRIGUES FERNANDES.....209

34- INDÍGENA E SUA CULTURA INTERVENCIONISTA NO ASPECTO EDUCACIONAL
GISELE SOUZA CAMPOS.....216

35- INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS (SÍNDROME DE DOWN)
HELAINE MARINES LOPES MANOEL.....221

36- O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
IRLA LORENA DE JESUS ALENCAR ALMEIDA.....229

37- TRABALHANDO COM A DIVERSIDADE NA ESCOLA
IVAN GONÇALVES DOS SANTOS.....236

38- A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PERCURSOS: DIREITO PÚBLICO E CAPITAL HUMANO
IVANA APARECIDA VIRGILIO ALMEIDA.....241

39- CONTOS DE FADAS, ABORDAGEM PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
IVANIZE BISPO DE SOUZA.....250

40- O PENSAMENTO LÓGICO MATEMÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA.....255

41- A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KEILA PAULINO PALITOT DIAS.....260

42- EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E OS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS
KELLY CRISTINA PANTALEAO.....264

43- A ARTE E SUA COMPLEXIDADE
LISANDRA MONTEIRO DO NASCIMENTO.....270

44- O ECA E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E A RESPONSABILIDADE DA SOCIEDADE FRENTE À DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAÇÃO
LÍVIA XAVIER ALBANO.....275

45- DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCELI FREITAS PASSUAN.....282

46- A LUDOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
LUCIA DE SOUSA BELAS.....290

47- A TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL, O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O DESENHO
LUCIMAR DE FÁTIMA CARNEIRO AURELIANO.....295

48- ALFABETIZAÇÃO PARA SURDOS
LUIZ AUGUSTO TADEU GOMES.....300

49- LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM
LUIS FERNANDO SOARES CLARO.....307

50- A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO ELES AUXILIAM NA APRENDIZAGEM DAS DIVERSAS LINGUAGENS
LUIZA PRATES DE OLIVEIRA.....314

51- A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
MADELAYNE CARCIOFFI BUZACHIELLO.....320

52- A IMPORTÂNCIA DE FAZER PROJETOS DE INGLÊS NA ESCOLA
MÁRCIA CRISTINA LOPES CAMPOS DA SILVA....326

53- PERCEPÇÕES DA HISTÓRIA EM RELAÇÃO A DEMOCRACIA
MARCOS DE ALMEIDA HENRIQUES.....332

54- ARTE-EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA APARECIDA PIMENTA.....339

55- O LÚDICO E AS APRENDIZAGENS DOS BEBÊS E CRIANÇAS
MARIA CRISTINA DE FREITAS.....346

56- REFLEXÕES SOBRE O TEATRO E A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINO DO TEATRO COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS
MARIA DILMA QUEIROZ CANDIDO.....352

57- O BRASIL E SEU PROBLEMA DE RASCIMO ESTRUTURAL
MARIA IRANI ALVES.....358

58- AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O INÍCIO NO ENSINO FUNDAMENTAL
MARIA VANUZIA DE LIMA SANTOS.....364

59- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIVERSIDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS
MARIANNA MARIA DONADELI.....370

60- A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: O USO DA FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÔNICA PUGLIESI.....375

61- AS CONTRIBUIÇÕES DAS ARTES EM SUAS DIVERSAS FORMAS DE LINGUAGEM
NELCI MONTEIRO DOS SANTOS BERTOLAZO.....380

62- A INTEGRAÇÃO DO PROFESSOR DA SALA DE A.E.E
OLGA PAZ ZULIANI SANTOS.....385

63- PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A LEITURA E A ESCRITA COMO INSERÇÃO DESDE A INFÂNCIA
PATRÍCIA APARECIDA DE MELLO STEVANIN.....393

64- DOAÇÃO DE SANGUE NO CONTEXTO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO DESDE A INFÂNCIA
PATRÍCIA LOPES SILVA.....399

65- BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO
PRISCILLA AVILLA OLIVER.....408

66- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO PEDAGÓGICO
QUITÉRIA LEONARDO DA SILVA.....413

67- LINGUAGEM ARTÍSTICA: O TEATRO NA INFÂNCIA
REGINA JERÔNIMO.....418

68- A PSICOMOTRICIDADE E AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS E DAS ATIVIDADES FÍSICAS
RENATA ALVES DE SOUZA GROSSI.....424

69- TECNOLOGIA EM SALA DE AULA
ROGERIO SAURER DALBONI.....430

70- METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM - SALA DE AULA INVERTIDA
RONALDO PEREIRA CAMPOS.....436

71- SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA: PRIMEIROS PASSOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSANA DE LIMA E SOUZA.....441

72- IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
ROSENTINA SANTOS CASTRO.....449

73- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA FERNANDES NASCIMENTO LIMA.....457

74- A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS
SILMARA APARECIDA DE GIACCO ANDRADE.....463

75- OS MOVIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SILVANA PEREIRA GOULART COLOMBO.....470

76- A IMPLANTAÇÃO DE BRINQUEDOS ADAPTADOS PARA INCLUIR TODOS NA EDUCAÇÃO E APRENDIZADO
SILVIA MARIA DOS SANTOS COSTA.....475

77- O BRINCAR REPRESENTADO NA INFÂNCIA POR MEIO DA ARTE
SOLANGE CRISTINA MACHADO GOMES.....480

78- ESCOLA REGULAR INCLUSIVA: PESQUISANDO A INTEGRAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DE PROFESSORES REGENTES E DO PROFESSOR DA SALA DE A.E.E
SORAIA PEREIRA DE SOUZA RUFINO.....487

79- INCLUSÃO ESCOLAR: HISTÓRIA E DESAFIOS
SUZANA KELLY ALMEIDA DO NASCIMENTO.....495

80- A APRENDIZAGEM DO ALUNO DEFICIENTE INTELECTUAL
TALITA BRUNA DE SOUZA LEÃO.....500

81- LETRAMENTO INFANTIL
TATIANA SANTOS NOVAES.....507

82- O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANE CARMONA MACHADO.....513

83- O MUNDO IMAGINÁRIO NOS CONTOS DE FADA
VANDA SILMARA COSTA RIBEIRO.....519

84- IMPORTÂNCIA DE ENSINAR SOBRE A CULTURA AFRO NO ENSINO FUNDAMENTAL I
VANESSA XAVIER DOS SANTOS SILVA.....525

85- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA
VÂNIA TELMA FERREIRA ARAÚJO BIASI.....532

86- O PEDAGOGO NO AMBIENTE HOSPITALAR
VERONICA DE SOUZA BATISTA SILVA.....539

87- EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NO MUSEU DE ARTE SACRA DE SÃO PAULO
ZILDA DA SILVA.....543

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

A MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

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 os 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 desenvolvedora 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, e entender que inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptado, as adaptações também têm 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, respostas 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 É 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 A 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 muito 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 auxílio 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 os cursos de graduação em pedagogia não lhes dão formação específica 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 para que esta adaptação e aprendizagem sejam pontuais e eficazes é necessário primeiro conhecer o diagnóstico e segundo realizar adaptações curriculares e parcerias para 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 planejamento 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 afetá-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 dire-

cionadas 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 apresentá-las como clareza a criança com TEA, pode sobrecarregá-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.

REPETIÇAO 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 esta 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 apro-

priação de conhecimentos veiculados à cultura infantil. Para isso percebe-se claramente a relação professor aluno como vínculo 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-dainteligencia-diz-descobridor-da-estrutura-do-dna.shtml> Acesso em: 25 set. 2022.

BASILIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade da inclusão. 2014. Disponível em:< http://educacaointegral.org.br/noticias/autismo-escola-osdesafios-necessidade-da-inclusao/> Acesso em: 25 set. 2022.

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 abr. 2023.

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=

16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192> Acesso em: 05 abr. 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 abril.2023

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.), p.3-11, 2006. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf> Acesso em: 03 abr. 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-coisasque-toda-crianca-com-autismo-gostaria-que-voce-soubesse/> Acesso em: 15 jan. 2021.

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-umdesperdicio-de-potencial-humano-destacam-representantes-da-onu/> Acesso em: 16 abril. 2023.

O SIGNIFICADO DOS DESENHOS

ALESSANDRA KAZUMI YOSHITOME

RESUMO

Na psicopedagogia, os desenhos são utilizados como ferramenta para a avaliação e intervenção no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes. Alguns dos significados dos desenhos na psicopedagogia são: Expressão emocional: Os desenhos podem ser uma forma de as crianças expressarem suas emoções e sentimentos. Através dos desenhos, elas podem transmitir suas frustrações, medos, ansiedades e alegrias. Avaliação da maturidade cognitiva: Os desenhos podem indicar o nível de desenvolvimento cognitivo da criança. Através da análise do desenho, é possível avaliar sua capacidade de percepção, atenção, memória, organização e planejamento. Avaliação da linguagem: Os desenhos podem ser uma forma de avaliar a linguagem da criança. É possível avaliar a capacidade de comunicação, o vocabulário e a compreensão da linguagem. Avaliação da criatividade: Os desenhos podem ser uma forma de avaliar a criatividade da criança. Através do desenho, é possível avaliar sua capacidade de imaginação, originalidade e inovação. Intervenção pedagógica: Os desenhos podem ser utilizados como ferramenta para a intervenção pedagógica. Através do desenho, é possível estimular a criatividade, a imaginação e a capacidade de expressão da criança. Além disso, é possível utilizar o desenho como uma forma de ensinar conceitos e habilidades, como cores, formas, proporções e perspectivas.

Palavras-chave: Emoções; Intervenção; Sentimentos.

INTRODUÇÃO

Segundo os psicólogos da Unidade de Desenvolvimento Psicológico e Educativo de San Salvador, por ética, só uma pessoa especializada, como alguns psicólogos, pode interpretar os desenhos, seguindo protocolos estabelecidos para esse fim. O especialista deve levar em conta a condição biográfica e familiar da pessoa que desenhou, bem como sua história pessoal, que servirá como marco de referência de quem está fazendo o desenho. Além disso, é necessário levar em conta que um desenho é importante, mas não define tudo. É uma expressão de sentimentos e de desejos que podem ajudar, a saber, por exemplo, como se sente a criança a respeito da sua família, sua escola, etc.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os —dons artísticos, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele —transmitir aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos. (BRASIL, 2001 p.25)

Segundo a Drª. Beth Wildman, que participou do estudo, os médicos costumam passar menos de 15 minutos com uma criança, em média, o que impede um conhecimento mais profundo do seu comportamento. O estudo foi publicado na última edição do Archives of Family Medicine.

É importante que o aluno sinta no professor um aliado do seu processo de criação, um professor que quer que ele cresça e se desenvolva, que se entusiasma quando seus alunos aprendem e os anima a enfrentar os desafios do processo artístico. O acolhimento pessoal de todos os alunos é fator fundamental para a aprendizagem em Arte, área na qual a marca pessoal é fonte de criação e desenvolvimento. (BRASIL, 2001, p.102)

A forma como os desenhos são feitos e a variabilidade pictográfica revelam aspectos que o artista tem em mente sobre a exploração de diferentes contextos, como modos de comportamento, facilitadores de aprendizagem e adaptação a contextos em mudança. A loteria resultaria da interação de vários fatores e não de uma estratégia fixa. Os sistemas dinâmicos, cronológica e individualmente, identificam diferentes idades ou utilizam diferentes estados de atração, sequências e modalidades para realizar tarefas específicas. Algumas são classificadas como de nível superior ou restrições cognitivas e outras como de nível inferior ou perceptivo-motoras.

O segundo tópico a ver com biomecanismos do braço, mão e dedos. A primeira com convenções sociais simbólicas de figuras e planos. À medida que o bebê ganha experiência, formas mais eficazes facilitam o enfrentamento das restrições e a integração de soluções, com estados de atração mais persistentes. Avançar significa um conjunto mais limitado de comportamentos consolidados com a dinâmica do sistema. Como consequência de restrições superiores, susceptíveis à influência social e escolarização (sistemas

de escrita e convenções gráficas aprendidas com os outros), surgem comportamentos consistentes entre os indivíduos com variabilidade diminuída.

PINTURA: UMA LINGUAGEM VISUAL DE AUTOEXPRESSÃO

Como uma das primeiras formas de autoexpressão, a pintura é uma dança visual da imaginação. Precede a linguagem oral, tornando visíveis os pensamentos, permitindo até mesmo aos mais pequenos comunicar as suas ideias, expressar o que estão a sentir, construir conhecimentos e tentar dar sentido ao seu mundo. A pintura dá voz ao não dito, permitindo que as crianças explorem, descubram e experimentem antes mesmo de poderem atribuir palavras ou significado ao que pintaram.

Assim como seus pares pré-históricos, as crianças de hoje consideram a pintura uma satisfação inata. Não apenas a pintura tem apelo sensorial, mas o efeito da aplicação de tinta em uma superfície é imediato e atraente.

A pintura também é uma experiência enriquecedora que apoia o crescimento, o desenvolvimento e a autoexpressão de crianças pequenas e oferece muitos benefícios para seu desenvolvimento físico, emocional, social, cognitivo e de linguagem.

Como uma atividade cinestésica envolvendo a parte superior do tronco, braços, mãos e dedos, a pintura oferece muitas oportunidades para o desenvolvimento motor grosso e fino, bem como para a coordenação olho - mão e integração sensorial. À medida que as crianças pintam com pincéis de cabo longo e fazem movimentos radicais com os braços no papel, elas ganham força de preensão e equilíbrio. O ato de pintar também melhora a capacidade do cérebro de integrar funções como o pensamento criativo com planejamento e execução.

O processo de pintura apoia o senso positivo de self das crianças. Isso permite que eles adquiram habilidades, entendam suas preferências artísticas e estilo único e desenvolvam confiança e orgulho em seu trabalho. Como uma experiência sensorial calmante, a pintura pode fornecer às crianças apoio emocional, bem como uma forma de processar experiências emocionais.

A pintura pode ser uma experiência social, dando às crianças a oportunidade de se conectar por meio de um interesse comum. Observando seus pares envolvidos no processo de pintura, as crianças muitas vezes se inspiram nas técnicas, escolhas de cores, linhas, formas e símbolos de outras pessoas. A colaboração pode assumir muitas formas: desde o compartilhamento de ideias e técnicas até a pintura em conjunto no mesmo cavalete.

A pintura envolve uma série de tarefas cognitivas para as crianças, incluindo concentração, planejamento, fazer escolhas, resolver problemas, avaliar, executar, retrabalhar e persistência.

Uma técnica interessante para se trabalhar com as crianças é por meio da utilização de objetos, como pontuado por Derdyk (1989), que propões que as crianças construam seus desenhos utilizando pequenos objetos. A agilidade do Desenho acompanha a agilidade do cérebro e integra “sentidos, percepção e pensamento” (DERDYK, 1989, p. 25), sendo o Desenho uma continuação do pensamento, por meio da mão.

A palavra desenho serve a um campo amplo de referências que vai além do âmbito artístico. Desenhamos no pensamento, imaginando figuras e cenas, dando forma às ideias na mente. Desenhamos com lápis sobre o papel e, também, com um graveto de madeira ou com o dedo sobre o chão de terra ou na areia da praia. Assim, podemos dar formas às nossas ideias. (COELHO, 2009, p. 53).

Também inspira uma compreensão crescente dos elementos artísticos e conceitos espaciais, como cor, forma, tamanho, linha, textura e direcionalidade. Enquanto as crianças exploram com tinta, elas experimentam imagens, padrões, relações de causa e efeito, pensamento crítico e simbólico e discriminação visual.

O AVANÇO DAS TECNOLOGIAS E A ARTE

O rápido avanço da tecnologia da computação transformou a arte em todos os níveis. A produção de arte, seja no mundo profissional ou nas escolas, muitas vezes é auxiliada por programas de computador que permitem aos artistas criarem e manipularem imagens eletronicamente. Essa nova capacidade levanta questões estéticas sobre a natureza da arte. Por exemplo, uma obra de arte finalizada deve ser enquadrável? Quando, aliás, uma obra deve ser considerada "concluída"? No mundo comercial, o trabalho de um ilustrador pode existir apenas como um arquivo de computador até que finalmente apareça em um livro ou revista. Por ser um arquivo eletrônico, a imagem também pode ser alterada repetidamente pelo artista ou pelo diretor de arte da editora até o momento de sua impressão.

Nas aulas, alunos e professores podem vivenciar e refletir sobre situações comunicacionais em arte e suas propagações nas mídias. Haverá uma ampliação da compreensão do processo comunicacional e artístico se eles puderem relacionar questões que tratem das contradições quanto às resis-

tências e às rupturas nos princípios éticos e nos critérios de qualidades técnicas, expressivas e socioculturais presentes nas formas e conteúdos dos meios de comunicação em arte (BRASIL, 1998, p. 41)

A tecnologia da computação também fornece recursos para história e crítica da arte. As imagens para estudo em sala de aula são rotineiramente disponíveis em formatos eletrônicos, como CD-ROM, tornando mais fácil para a escola manter um extenso acervo de referências visuais. As edições eletrônicas de enciclopédias e outros textos oferecem "extras" não encontrados na impressão, como filmagens e frases de efeito. Esses extras animam e ampliam os recursos para que os alunos não apenas leiam as informações, mas as vivenciem.

Leote (2010, p. 4) explica que:

Ao encontro da arte com a tecnologia nomeamos “arte-tecnologia” [...] é considerada uma especificidade dentro da arte que vê a tecnologia como integrante da formatividade da obra. Para se referir a esse tipo de arte, são aceitas as expressões “arte eletrônica”, “arte digital”, [...] entre outras, e, como preferimos, “arte com mídias emergentes”. Por isso, a expressão “arte e tecnologia”, [...] passa a designar uma conceituação mais abrangente, que assume variados modos de fazer utilizando processos e tecnologias diversas – o que não quer dizer que o uso do processo tecnológico integre, fisicamente, a forma da obra.

O número de salas de aula "conectadas" continua a aumentar. Conexões eletrônicas entre uma sala de aula ou computador de laboratório e a Internet tornam as viagens de campo virtuais cada vez mais disponíveis como ferramentas instrucionais. Se os professores não puderem levar seus alunos fisicamente a um museu, eles podem levá-los eletronicamente. Passeios virtuais por muitas das galerias de arte e museus do mundo estão expandindo os horizontes de ensino.

À primeira vista, a tecnologia e a arte parecem estar em lados opostos do espectro. Muitos professores de arte podem resistir a usar a tecnologia na sala de arte por medo de substituir os métodos tradicionais de produção artística. No entanto, os modos de aprendizado são críticos. Steve Jobs disse de forma célebre: "... a tecnologia sozinha não é suficiente - é uma tecnologia casada com artes liberais, casada com as humanidades, que nos dá os resultados que fazem nosso coração cantar".

Em vez de olhar a tecnologia como uma forma de substituir a arte tradicional, pergunte a si mesmo: Como posso usar a tecnologia para aprimorar o processo de criação de arte? A arte e a tecnologia exploram a criatividade de maneiras diferentes, então vamos usar ambas para criar oportunidades de aprendizado significativas e envolventes.

Em primeiro lugar, a manipulação digital é uma maneira de transformar a obra de arte digitalmente. Usando uma variedade de técnicas e métodos, os artistas podem alterar uma obra de arte tradicional para alcançar novos resultados. Nós geralmente vemos esse estilo na forma de manipulação de fotos . No entanto, o mesmo pode ser feito para um desenho ou pintura criado por um aluno.

À medida que a paisagem tecnológica continua a evoluir, seu uso na arte reflete nosso desejo de criar coisas novas e de fazê-lo de maneiras novas e inovadoras. Mais e mais hoje, vemos a interação entre arte e tecnologia agindo como um elemento intrínseco dentro de um conceito artístico, seja ele o produto final em si ou no processo de criação.

A arte, em todas as formas, pode ser criada e distribuída em todo o mundo digital, sem nunca ter que passar por galeristas ou críticos reptilianos.

LEITURA DO DESENHO INFANTIL EM ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA

A maioria das pessoas desenham com certa sequência esquemática a figura humana (cabeça, pescoço, tronco, braços e pernas, dedos e pés colocados por último) denotando organização de pensamento; os que denotam excessiva impulsividade, excitabilidade, trabalham confusamente.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2002 p. 18)

O desenho infantil é, portanto, com base na posição de Lorenzer (2002), a representação de um modelo de prática de vida, derivado do imediatismo sensorial, da complexidade da prática humana, uma relação simbolizada entre o desejo infantil e seu ambiente de vida, como uma figura central no mundo das crianças em um momento de individuação.

No simbolismo gráfico, a vivência da infância se destaca no imaginário coletivo como expressão única da prática em que é criada ou submetida ao desenvolvimento. A qualidade representativa do nível simbólico pode combinar utilidade com estética (como na arquitetura) e expressar o conteúdo de experiências que não podem (ou ainda não podem) ser enunciadas na linguagem e que carecem (mesmo) de consenso linguístico (como soamos).

Ao ser desvendado, o infante confere a seus grafismos um sentido que evidencia uma situação integral, sem desarticulação, como a interação completa com um objeto no campo imediato e sensorial, em contraste com os símbolos organizados na linguagem. Uma interação imediata e sensorial é substituída por outra do mesmo caráter.

Na estrutura da subjetividade, as interações simbólico-sensoriais correspondem à simbologia apresentativa, as interações simbólico-linguísticas aos signos da linguagem; ambos estabelecem comércio com o mundo exterior, de modo que os primeiros se criam no substrato psicofisiológico como uma sucessão de golpes cínicos, enquanto os segundos ao jantar adquirem um nome, uma figura de linguagem, a impressão sensório-motora será consolidada com a linguagem, para possibilitar o duplo registro da ação e a consciência patrocinadora. A consolidação de um sistema não linguístico de significados, de figuras práxis, é o substrato para a ação regida pela consciência.

A disponibilidade lúdica das situações ultrapassa os limites da discursividade ou da representação simbólica, evocando assim imagens, memórias poetizadas na galeria de arte fantasiosa, ou que mostram como até as figuras da linguagem subjazem sedimentos de vivências de forma sensório-cínica; as formas de interação simbólico-sensorial passam a estruturar a subjetividade, fundamento da identidade e da autonomia. Troca de individualidade e sociabilidade entre veículos concretos de significados (objetos), simbologia apresentativa e formas de interação simbólico-sensorial na ontogenia. O desenho é um gesto individualizado da práxis como um todo, uma conexão simbólica com o coletivo, na rede de comunicação.

ALGUNS SIGNIFICADOS DE DESENHOS INFANTIS

A estabilidade bimanual em desenhos esféricos baseados em coordenadas básicas (Ringenbach e Amazeen, 2005), aumenta seu refinamento intencional em índices de desenvolvimento de força de acoplamento bimanual, coordenação com intencionalidade de controle e relação amplitude-taxa de processamento (quantidade), em relação à precisão da biomecânica, a coordenação bimanual mostra o controle conjunto de todos eles; A maturação proximal-distal emprega um grupo muscular maior e proximal em uma idade mais jovem, mesmo para os movimentos mais finos e, conforme o desenvolvimento avança, os mais distantes ficam envolvidos.

Por sua vez, Toomela (2003) tenta determinar a participação de modelos internos durante a execução, para estabelecer quando o cartunista reproduz um “protótipo” incorporado ou está atento, como “exemplar”, às características visuais do objeto. O conteúdo (ou o que é desenhado) e o sistema de denotação (como é desenhado) dependem um do outro. Da mesma forma, ele propõe quatro estágios de desenvolvimento: rabiscos ou padrões (linhas irreconhecíveis que denotam a presença de "algo"); representacional (volume - protótipo, sistema de denotação, vastas regiões para vastos volumes e long para regiões longas); espécimes bidimensionais (versões de um modelo, regiões que denotam faces de volume ou campos visuais, segmentos que representam diferentes faces de diferentes ângulos, consistência planar não interior e espécimes tridimensionais (indicados por arestas e contornos, informação diferenciada pelo que vêem da forma, realismo visual, ângulo de visão específico no sistema de projeção e não conteúdo).

Uma técnica interessante para se trabalhar com as crianças é por meio da utilização de objetos, como pontuado por Derdyk (1989), que propões que as crianças construam seus desenhos utilizando pequenos objetos. A agilidade do Desenho acompanha a agilidade do cérebro e integra “sentidos, percepção e pensamento” (DERDYK, 1989, p. 25), sendo o Desenho uma continuação do pensamento, por meio da mão.

A palavra desenho serve a um campo amplo de referências que vai além do âmbito artístico. Desenhamos no pensamento, imaginando figuras e cenas, dando forma às ideias na mente. Desenhamos com lápis sobre o papel e, também, com um graveto de madeira ou com o dedo sobre o chão de terra ou na areia da praia. Assim, podemos dar formas às nossas ideias. (COELHO, 2009, p. 53).

Também inspira uma compreensão crescente dos elementos artísticos e conceitos espaciais, como cor, forma, tamanho, linha, textura e direcionalidade. Enquanto as crianças exploram com tinta, elas experimentam imagens, padrões, relações de causa e efeito, pensamento crítico e simbólico e discriminação visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos desenhos infantis é importante porque permite uma compreensão mais profunda da criança, sua personalidade, desenvolvimento cognitivo e emocional, fornecendo ferramentas para intervenções pedagógicas e terapêuticas mais efetivas.

Uma característica fundamental que um educador deve possuir é o conhecimento particular pelas necessidades, interesses e exigências das crianças nas salas de aula do contexto educacional.

Portanto, é necessário que cada educador tenha em conta que existem várias alternativas para poder investigar a singularidade de cada aluno, dentro do papel de guia,

para ao mesmo tempo seja um pesquisador e criador de estratégias inovadoras para potencializar o ensino aprendizagem dentro do grupo.

Uma das estratégias que tem vindo a ser utilizada, e que tem revelado as qualidades e características expressivas na educação infantil tem sido o desenho. Os desenhos infantis, seu conteúdo e a forma de representá-los, têm sido objeto de investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BEDARD, Nicole. Como interpretar os desenhos das crianças. Edições Cetop.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/ SEF, 2001

COELHO, Rodrigo Borges. O desenho ou a vontade do seguinte. Vol. 2. EBA/UFMG. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa et al. Curso de especialização em ensino de artes visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2009.

DERDYK, Edith. Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do grafismo Infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

LEOTE, Rosangella. Considerações sobre arte e tecnologia. In: RAMOS, Stella;

OS PROCESSOS QUE IMPEDEM O EDUCANDO DE ATINGIR O SUCESSO ESCOLAR

ALINE KAREN LACERDA DOS SANTOS

RESUMO

Esta pesquisa aborda os diferentes aspectos que envolvem os processos da não aprendizagem, o que dificulta a apropriação e assimilação dos conteúdos escolares relacionados à leitura e a escrita e a aquisição das habilidades necessárias para lidar com números por parte do educando, e que consequentemente irá refletir de forma negativa em toda sua trajetória escolar trazendo como consequências a inabilidade de adquirir a competência relacionadas as habilidades de ler, escrever e desenvolver-se quanto ao conhecimento matemático. Esta pesquisa tem como objetivo principal verificar as causas que levam a criança a apresentar dificuldades de aprendizagem durante sua trajetória escolar, bem como entender qual o papel do educador diante destas dificuldades. A pesquisa está apoiada nas conclusões teóricas de importantes pesquisadores do assunto que embasam a abordagem a que se destina a pesquisa.

Palavras-chave: Dificuldades Aprendizagem; A não aprendizagem; Contexto Escolar.

INTRODUÇÃO

A maior preocupação do educador e demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é saber como a criança desenvolve em si a aprendizagem, como ela cria o pensamento e desenvolve suas habilidades de raciocínio, bem como a aquisição da fala e da capacidade de ler e escrever.

A aquisição das habilidades de ler e escrever são uma das principais ansiedades das famílias e dos educadores de crianças em idade escolar inicial, isso significa que a criança conseguiu ter acesso às habilidades e valores tidos como relevantes no contexto social no qual ler e escrever tem importância fundamental no cotidiano do educando que convive em uma sociedade onde ser alfabetizado está diretamente ligado com exercer com dignidade a cidadania.

Para identificar possíveis problemas de dificuldades de aprendizagem em uma criança, é necessário primeiramente entender como se dá o processo de aprendizagem, os fatores que influenciam este processo e quais as possíveis causas destas dificuldades.

A aprendizagem é um processo que envolve diversos fatores que ocorrem no interior da criança e se mostra em uma mudança gradual de comportamento. A rotina escolar diária é permeada por informações e aprendizagens que exigem do educando as habilidades de ler, escrever e raciocinar frente à necessidade de tomar decisões.

Estar à margem destas habilidades tende a comprometer a qualidade de vida do educando, assim estar atento as dificuldades de aprendizagem da criança desde o início de sua vida escolar aumentam significativamente as chances de superar essas barreiras educacionais.

É bastante comum no ambiente da sala de aula, casos de alunos que apresentam severas dificuldades para desenvolver-se quanto ao conteúdo relacionado à matemática, não compreendendo, as explicações sobre o conteúdo que está sendo ensinado consequentemente não obtendo o aprendizado necessário perdendo o interesse pela matéria.

Este insucesso na aprendizagem do conteúdo matemático associado à ausência de recursos psicológicos e biológicos tende a fazer com que o aluno se sinta incapacitado de aprender comparando-se a seus iguais, essa desmotivação é um dos fatores determinantes para o fracasso escolar intimamente ligado à evasão escolar.

O aluno que apresenta pouca ou nenhuma motivação para superar as dificuldades relacionadas ao aprendizado tende a fracassar frente a demandas pela ação constante de ministrar conteúdos, mesmo que estes não estejam sendo plenamente compreendidos pela turma especialmente pelo aluno que apresentam dificuldade acentuada na apropriação de conteúdos matemáticos.

A falta de compreensão de conteúdos matemáticos reflete na aprendizagem de outras disciplinas, principalmente pelo fato de favorecer a desmotivação do aluno, que se sente incompetente por não conseguir atingir as expectativas quanto ao conteúdo matemático.

O professor por sua vez, não compreendendo o que pode estar causando esta incapacidade, talvez por falta de informação sobre o assunto ou até mesmo pela ausência de um olhar diagnóstico da equipe escolar, acaba por negligenciar o aprendizado do aluno, deixando de encaminhá-lo ao atendimento profissional adequado, dessa forma as chances deste aluno ser acometido pelo fracasso escolar são negativamente aumentadas.

DIMENSÕES DA NÃO APRENDIZAGEM

A ausência do êxito na aprendizagem

pode associar-se à deficiência de recursos biológicos importantes para o desenvolvimento das funções de aquisição desses conhecimentos, indispensáveis para que o aluno aprenda estes problemas relacionados à maturação de algumas estruturas cerebrais tendem a dar origem a transtornos de aprendizagem escolar.

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

Tais transtornos apresentam-se desde muito cedo no cotidiano do educando e ao contrário do senso comum, não ocorrem por falta de oportunidades de aprender ou deficiência intelectual, os transtornos de aprendizagem geralmente resultam em situações de sofrimento para o aluno.

Caso o aluno não receba as intervenções adequadas e atendimento especializado a dificuldade de desempenho tende a aumentar, trazendo como consequência lnúmeros prejuízos para o desenvolvimento escolar do aluno e sua vida pessoal.

...os distúrbios de aprendizagem causam prejuízo significativo em áreas específicas, tais como na leitura (dislexia), matemática (discalculia), escrita (disgrafia), entre outros casos. Porém o distúrbio específico não compromete as demais áreas do desenvolvimento. Os distúrbios aritméticos, conhecidos também como discalculia, constituem-se na dificuldade específica em realizar cálculos e operações que exijam raciocínio lógico-matemático. (LUCION 2010, p. 05)

Quando o aluno apresenta dificuldades na aprendizagem, especialmente na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita e apesar dos esforços e empenho dos professores não se percebe uma evolução é possível que a criança esteja acometida por diferentes dificuldades que a impedem de mobilizar as funções necessárias para a aquisição da aprendizagem escolar.

Pelo olhar investigativo de uma equipe multidisciplinar que envolve profissionais capacitados para tal função, é possível enfrentar e superar as dificuldades de aprendizagem e a partir de então verificar a melhor forma de superar esta dificuldade intervindo de forma adequada na situação verificando quais procedimentos devem ser adotados para trabalhar em sala de aula com esse aluno.

FRACASSO ESCOLAR: A DIMENSÃO DO ENSINO

O fracasso escolar pode ser definido como o processo que ocorre quando a criança não consegue atingir os níveis mínimos de estudos básicos determinados, o fracasso escolar é considerado um problema muito relevante enfrentado pelo sistema educacional e que deve ser combatido com afinco a fim de minimizar os aspectos destrutivos da desigualdade social

É importante que o professor desde o início da vida escolar do aluno tenha o olhar sensível a detectar possíveis transtornos de aprendizagem. Esta forma de perceber o aluno estende-se ao professor que por sua vez têm que ir além da mera transmissão de conceitos e conteúdo, deve entender o aluno e suas limitações, desse modo as chances de a criança ter a oportunidade de ser atendida precocemente e superar suas dificuldades são maiores a fim de que seja possível reverter a situação e o fracasso escolar seja evitado.

Quando associamos erro e fracasso, como se fossem causa e consequência, por vezes nem se quer percebemos que, enquanto um termo – o erro – é um dado, algo objetivamente detectável, por vezes, até indiscutível, o outro - o fracasso – é fruto de uma interpretação desse dado, uma forma de o encararmos e não a consequência necessária do erro [...] a primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocadamente um indício de fracasso. A segunda questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno (CARVALHO, 1997).

É importante que se abra o diálogo na escola para tratar das dificuldades de aprendizagem, pois, o aluno que apresenta os indícios relacionados às dificuldades de aprendizagem não o faz de uma hora para outra, é um processo que se apresenta durante o toda a trajetória escolar inclusive se mostram desde o ingresso escolar.

A partir deste ponto de vista é importante ressaltar que os educadores e a família estejam atentos aos sinais iniciais da discalculia que normalmente se manifestam desde o início da vida escolar da criança. Patto (1999) mostra que o fracasso escolar pode estar ligado ao sistema capitalista de compreensão da realidade e a situação de dominação enfrentada pelas famílias pertencentes as camadas mais pobres da sociedade.

As questões que permeiam a abordagem dos problemas escolares, perpassam desde os aspectos políticos até os interesses que visam manipular as classes menos favorecidas

A relação que se estabelece entre os crescentes índices de fracasso escolar nos anos iniciais na escola pública, levaram o autor a realizar um balanço da produção especializada desde a partir do século XVIII, esse trajeto possibilita a visão ampliada da ascensão das sociedades industriais e capitalistas em relação ao sistemas nacionais de ensino, quando surge a Escola Nova o reconhecimento das especificidade cognitivas e psicológicas da criança, bem como o processo que permeia a aprendizagem, percebe-se então novas formas de trabalhar suas potencialidades, apesar dos aspectos social é portanto o aspecto mais relevante para o fracasso escolar.

DIMENSÃO PSICONEUROLÓGICA DA APRENDIZAGEM E SUAS DIFICULDADES

[..]. discute-se ainda se trata de uma capacidade global do indivíduo ou se na realidade corresponde a diferentes tipos de inteligência, o que levaria a se falar não em uma inteligência, mas em diversos tipos. (Leite p.515).

Para compreender de forma mais ampla o processo de aprendizagem, em relação a maturação nervosa, é importante considerar como o processo se desenvolve para compreender os processos neurais as mudanças geradas por ele, A neuropsicologia é a ciência que estuda as relações estabelecidas entre as funções que pertencem ao sistema nervoso e suas implicações no comportamento humano.

A neuropsicologia relaciona os componentes da psicologia cognitiva com os componentes da neurociência e busca compreender as patologias fisiológicas que comprometem o funcionamento adequado dessa interação, causando diferentes transtornos que compromete a assimilação das aprendizagens escolares.

Dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso de audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto destas condições ou influências (apud MOYSÉS e COLLARES, 1992, p.32).

Define-se como neuropsicologia o estudo dos distúrbios das funções superiores que causam alterações cerebrais alterando a percepção e assimilação das aprendizagens, investigando as causas dessas alterações e suas consequências.

O cérebro humano veio a ser encarado como um sistema funcional altamente complexo e construído de forma peculiar, trabalhando com base em princípios novos. Estes princípios não podem nunca ser representados por análogos mecânicos de um instrumento tão requintado, e o conhecimento deles deve instar o investigador a desenvolver esquemas matemáticos novos que realmente reflitam a atividade do cérebro. (Luria 1981, p.2).

Há cerca de cem anos se passou a conhecer o funcionamento do córtex cerebral, através da observação das lesões localizadas no cérebro, que mostraram que as diversas partes não possuem a mesma função o que estabelece a organização cerebral semelhante em todos as pessoas.

Por meio da neuropsicologia pode-se compreender os processos perceptivos relacionados a aprendizagem e de resolução de problemas entre outras atividades que envolvem os processos cognitivos.

DISTURBIOS DA LÍNGUAGEM: LEITURA E ESCRITA

A leitura e escrita são processos complexos e as dificuldades podem ocorrer de maneiras diversas, além disso, temos a aquisição da leitura e escrita como fator fundamental e favorecedor dos conhecimentos futuros; é uma ferramenta essencial, ou mesmo a estrutura mestra onde serão alicerçadas as demais aquisições. É apoio para as relações interpessoais, para a comunicação e leitura de seu mundo interno e externo (FREITAS, 2009).

O processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança perpassa por muitas etapas que vão acontecendo conforme o desenvolvimento da consciência fonológica. As etapas iniciam-se quando a criança começa a desenvolver as hipóteses da escrita, que são: hipótese Pré-Silábica, hipótese silábica, hipótese silábica alfabética, hipótese alfabética, conforme as hipóteses vão evoluindo e as mobilizações cerebrais acontecendo como se espera a criança vai aprimorando a leitura e adquirindo as competências necessárias para o desenvolvimento do sistema de escrita.

Quando as mobilizações cerebrais necessárias à aquisição da leitura e da escrita não acontecem de forma adequada a criança apresenta dificuldades para a aquisição des-

sas competências e não consegue evoluir em relação a leitura e a escrita.

O campo de estudos das dificuldades de aprendizagem é área de pesquisa vasta, entretanto, dentre os transtornos de aprendizagem existentes (dislalia, discalculia, disgrafia, disfasias, memória, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade entre outras) gostaríamos de destacar a dislexia, dada sua singularidade e importância de seu conhecimento para a aplicação de ações eficazes para auxiliar na avaliação e tratamento de pessoas disléxicas.

(D AFFONSECA, 2009)

As dificuldades de aprendizagem relacionadas a leitura e escrita geralmente estão relacionadas com disfunções neurológicas, entre elas a dislexia, a disgrafia, a discalculia e a disortografia, que podem promover a lentidão na aprendizagem, problemas de concentração e troca nas letras durante a escritas por outras com sons ou grafias semelhantes.

As dificuldades de leitura implicam normalmente uma falha no reconhecimento, ou a compreensão do material escrito. O reconhecimento é o mais básico dos processos, já que o reconhecimento de uma palavra é prévio a sua compreensão. [...]. As dificuldades de aprendizagem em escrita podem se manifestar por confusão, inversão, transposição e substituição de letras, erros na conversão símbolo-som, ordem de sílabas alteradas, lentidão na percepção visual, entre outros. Essas dificuldades podem se manifestar em áreas distintas como ao soletrar ou escrever uma palavra ditada. [...] A escrita, assim como a leitura, consiste em um conjunto de habilidades complexas, cujo processo requer que o indivíduo opere em diversos níveis de representação, sem deixar de lado o motor. Para ler e escrever é necessário que o sujeito possua a capacidade de realizar correspondências entre fonemas e grafemas. [..]. Assim, ler e escrever relacionariam duas significações e seriam interdependentes, pois a primeira levaria à segunda e vice-versa (ZUCOLOTO; SISTO, 2002).

As dificuldades de aprendizagem relacionadas a leitura e a escrita podem também estar relacionadas a agentes fora do contexto a falta de políticas públicas de qualidade forque afetam a especialização dos professores, afetando o processo de ensino aprendizagem que não dispõe de recursos necessários para atender de forma adequada os estudantes com essas demandas.

BASES PSICOMOTORAS DA APRENDIZAGEM E SEUS DISTÚRBIOS

A criança deve começar desde cedo a controlar o próprio corpo, equilibrar a respiração, saber usar os braços, pernas, aprender a se direcionar para a direita, esquerda, saber organizar percepções e atenção, dominar as noções de tempo e espaço. (ARANHA 2002), p.41)

A Psicomotricidade está presente em todos os gestos e atividades que desenvolvem a motricidade do educando, promovendo o domínio próprio corpo, assim, pode-se afirmar que se trata de um fator essencial e ao desenvolvimento da criança.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na pré-escolar. Ela condiciona todos os aprendizados pra - escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, há dominar seu tempo, a adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos. (OLIVEIRA, 1997).

A educação Psicomotora compõe a base para o desenvolvimento da aprendizagem da criança e vai sendo construído de forma a tornar-se cada vez mais fino e específico quando a criança apresenta problemas de aprendizagem a raiz do problema pode estar nas dificuldades de desenvolvimento psicomotor.

A educação psicomotora é uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial. (NEGRINE, 1995, p. 15).

Para que o processo de aprendizagem se desenvolva de forma adequada os componentes da psicomotricidade são utilizados em todo o tempo e estão especialmente ligados o desenvolvimento da consciência corporal, da lateralidade, da noção espacial, temporal e da escrita, aspectos fundamentais no processo de aprendizagem, problemas relacionados a esses aspectos culminam nas dificuldades de aprendizagem.

A criança com desenvolvimento psicomotor comprometido possivelmente irá apresentar dificuldades em relação a escrita e leitura, em aspecto como direcionamento gráfico reconhecimento das de letras, ordenação silábica, na construção do pensamento matemática na análise e entendimento das regras gramaticais.

FATORES COMPORTAMENTAIS E AS DIFICULDADES ESCOLARES

A aprendizagem está diretamente relacionada ao comprometimento e à forma como a informação é recebida pelo aluno, determina a qualidade de ensino que esse aluno vai receber, assim o papel assumido

pelo professor no processo ensino e aprendizagem é o de orientador e mediador, ou seja, o facilitador do processo.

"É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao lazer e à profissionalização, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência crueldade e opressão." (Redação do artigo 227, da Constituição Federal).

O relacionamento com os alunos através do diálogo e orientação é fundamental para desenvolver no aluno a motivação e o consequente progresso em relação ao desenvolvimento escolar. Os relatos da maioria dos professores do Ensino Fundamental referente as faces das dificuldades de aprendizagem dos alunos giram em torno de dois fatores que tendem a interferir de forma negativa no desempenho escolar do aluno, são eles, a falta de comprometimento familiar em relação a aprendizagem da criança, a intencionalidade e comprometimento do aluno em relação ao seu próprio desenvolvimento escolar, no engajamento em sala de aula e em relação as tarefas

Os problemas de indisciplina e violência que penalizam um crescente número de escolas apontam para o fato de que hoje é o próprio professor que tem de se fazer respeitar e de conquistar a sua legitimidade junto aos alunos, condição fundamental para que possa exercer as suas funções pedagógicas. E para tanto ele precisa lançar mão de novas formas de convencimento, o que requer outra concepção de preparo e desempenho profissional. Barreto (2010, p. 440) apud Souza e Queirós (2012)

Muitos alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam também problemas de comportamento, portando é possível afirmar que é possível estabelecer intensa relação entre os problemas afetivo-sociais e o desempenho escolar.

O problema de indisciplina pode ser provocado por problemas psicológicos ou familiares, ou da construção escolar, ou das circunstâncias sócio – históricas, ou então, que a indisciplina é causada pelo professor, pela sua responsabilidade, pelo seu método pedagógico etc. Parrat–Dayan (2008 apud SILVA, 2009, p. 2)

A indisciplina no ambiente escolar é encarada pelos educadores como não aceitação e cumprimento das regras estabelecidas, esse comportamento é considerado impedimento para o bom rendimento da aula e consequentemente para a qualidade do aprendizado.

A ausência de limites, instituída na educação familiar por pais demasiadamente tolerantes, fecunda consequências desastrosas, produzindo crianças indisciplinadas, extremamente agressivas, insolentes, rebeldes, por conseguinte vivem sempre em conflitos internos, demonstram insegurança em tudo que realizam, crescem ampliando paralelamente sentimentos nada plausíveis, como o egoísmo e a intolerância, pois estão sempre convictos de que as pessoas que os rodeiam, que mantém contato independente de que seja sua mãe ou não, estarão a sua disposição para satisfazer suas necessidades. (SANTOS, 2002, p. 46).

É importante que o os temas relacionados aos problemas comportamentais no ambiente escolar sejam tratados com muita seriedade para que se encontre às principais causas desses problemas. Assim conclui-se que a convivência em sociedade é estabelecida por meio de regras que precisam ser cumpridas, e na escola não é diferente.

Aquino 1996, destaca que o termo indisciplina está ligado a moral, uma vez que a ideia de autoridade se confunde com autoritarismo. (AQUINO, 1996, p.48). Assim a família é o primeiro espaço social que a criança conhece e que exerce as influências principais em sua vida acadêmica.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa abordou diferentes aspectos que podem levar os estudantes a desenvolverem problemas de aprendizagem e consequentemente ao fracasso escolar. Esta temática traz à tona uma questão que merece ser destacada no âmbito educacional, uma vez que atinge uma quantidade significativa de crianças em idade escolar.

Observou-se que existem deficiências que acomete o aluno deixando-o incapaz de adquirir as competências de ler e escrever, causando forte impacto negativo tanto na vida escolar, quanto na vida pessoal do educando, uma vez que a escola é a preparação para a vida.

Os educadores muitas vezes, observam que a criança apresenta dificuldade em relação ao desenvolvimento cognitivo, porém, equivocam-se, acreditando tratar-se de desinteresse por parte do aluno ou preguiça de fazer as atividades. Em casa a família também imagina que a criança não quer realizar suas atividades, que tem preguiça ou descaso com as tarefas escolares.

As crianças portadoras dessas patologias apresentam grandes dificuldades em lidar com os números e assim não consegue ter aproveitamento adequado dos conteúdos matemáticos, essa dificuldade tende a estender-se a outras matérias, pois os números não estão restritos somente as operações

matemáticas, mas estão presentes em todo o contexto da vida do educando.

São muitas vezes confundidas e rotuladas inadequadamente como falta de atenção, descompromisso ou descaso pelas atividades escolares, assim um olhar diagnóstico por parte dos educadores e da família, é fundamental para a superação deste problema.

Estar atento ao desenvolvimento da criança em sala de aula, verificar o histórico de desenvolvimento dos anos anteriores, realizar os encaminhamentos para os especialistas e preparar atividades que promovam a resiliência do educando em relação à discalculia, são atitudes da escola que vão favorecer a superação da discalculia e promover a aprendizagem do educando.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia A.R. Desenvolvimento infantil na creche. Edições Loyola, São Paulo, 2ª edição junho de 2002

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: 1988.

BARRETTO. Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 427- 443, maio/ ago. 2010. Disponível em: Acesso em: agosto 2013.

CORREIA, L. M. Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto, 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Júlio Groppa. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p 1124.

COSTA DI, Azambuja LS, Portuguez MW, Costa JC. Avaliação neuropsicológica da criança. J Pediatr 2004;80(2):111-6. Disponível em: http//www.scielo.br. Acesso em 15 set. 2022.

D AFFONSECA, Sabrina Mazo. Compreendendo a Dislexia. Disponível em: Acesso em: 19 de mai. 2022.

FREITAS, Tânia Maria de Campos. O fracasso dos jovens frente ao processo de leitura e escrita: suas causas, implicações e consequências.

LEITE, S.A.S. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 69(163):510-40, set/dez, 1988. LURIA, A.R. Fundamentos de neuropsicologia. São Paulo: EDUSP, 1981.

LURIA AR. Higher cortical functions in man. New York:Basic Books;1966. Castaño J. Aportes de la neuropsicología al diagnóstico y tratamiento de trastornos de aprendizaje. Rev Neurol 2002;34 (Suppl 1):S1-7. Disponível em: http://www.revneurol.com Acesso em: 17 set. 2022.

LUCION, C. S. Dificuldades de aprendizagem: formação conceitual e intervenções no contexto escolar. In: IV Simpósio Nacional. VII Fórum Nacional de Educação. Currículo, formação docente, inclusão social, multiculturalidade e ambiente, 2006. 14p.

MOYSÉS, M. A. e COLLARES, C. A.L. A história não contada das dificuldades de aprendizagem. Cadernos Cedes, n. 28, 1992.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. O Gestor Educacional de uma Escola em Mudança. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

TABAQUIM MLM. Avaliação neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem. In: Ciasca SM, ed. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo;2003.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida; SISTO, Fermino Fernandes Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. Interação em Psicologia, 2002, 6(2), p. 157-166.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

AMERI GONÇALVES DOS SANTOS

RESUMO

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. 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 simultaneidade 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: Arte. Contação de histórias. Narrador. Ouvintes.

INTRODUÇÃO

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.

A sujeição à experiência artística educa, em sentido amplo. No mínimo educa para a escuta coletiva, para as regras de convivência social, para a percepção da igualdade ou da diferença, para os mecanismos da comunicação linguística, para o reconhecimento e uso da emoção, para a diversidade estética, para a constatação dos usos do tempo e do espaço etc.

Mas nem sempre essa experiência ampla do "aprender" é facilmente descodificável, como muitas vezes querem professores e escolas! Portanto, a experiência literária implicada no ouvir uma história, vai muito além da simples retenção de informação e nem sempre é imediatamente traduzível para o ouvinte. Mas há quem insista nisso, obrigando as crianças a transformarem em palavras ou em novos produtos artísticos (como desenhos, resumos, poemas, comentários, etc.) a experiência que acabaram de viver!

As histórias narradas oralmente proporcionam às crianças uma visão epocal (ainda que de uma forma esboçada), seja do seu tempo, seja de outros tempos. O recorte oferecido pela história delineia sempre uma época, um conjunto de costumes, comportamentos, vivências, códigos de ações, uma ética, que acabam fazendo do texto esse complexo histórico.

E se as histórias forem ainda contos populares, há a possibilidade de revelarem uma sabedoria ancestral e a tradição dos povos, com temáticas de caráter universal e neste caso, apagando (borrando ou tornando elástica) a linha do tempo, pela potencialização de questões que são de ontem e hoje, de todo e qualquer tempo! Contar oralmente uma história está relacionado ao reunir, ao criar intimidade, ao ato de entrega coletiva. É um ato agregador de pessoas; é o exercício do encontro - consigo, com os outros, com o universo imaginário, com a realidade, por extensão! Por isso, esse costume milenar é também socializante! E mais, na medida em que o universo narrativo de uma história revela modos de interação social entre os personagens, também nos revela um quadro de modelos, a serem seguidos ou a serem questionados.

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 depara-se 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.

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 contato com a literatura auxilia a criança na compreensão do real. 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 intelectuais, 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.

Pensando nisso, o planejamento das atividades do grupo de contação de histórias foi voltado para uma prática lúdica, recheada com adivinhas, quadrinhas, trava-línguas, poesias e brincadeiras diversas voltadas para a história que foi contada, mesclando essas formas literárias com uma história bem contada, fazendo sempre o uso de diversos recursos nesta realização, como por exemplo, a televisão pedagógica, os fantoches, roupas coloridas, bonés bordados com lantejoulas, dentre outros recursos.

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).

Partindo do pressuposto de que a arte de contar histórias exige leitura e pesquisa, o Grupo de Contação de Histórias, além da prática, conta com um grupo de estudo e pesquisa, coordenado pela orientadora deste projeto de extensão e pela sua bolsa, em que são realizadas pesquisas a respeito do tema principal do grupo: a arte de contar histórias. Além disso, ocorre durante esses encontros realizados pelo grupo um planejamento da prática, ou seja, a formulação de novos protocolos, em que constam as histórias que serão contadas, quais serão os recursos utilizados para essa contação e atividades que serão realizadas no término da história.

Vale ressaltar, ainda, que todas essas atividades necessitam sempre um cuidado especial de estudos e pesquisas aprofundadas, já que se devem observar alguns aspectos antes de ocorrer à prática da contação de histórias, tais como o local, a luminosidade, a tonalidade da voz, o ritmo da história, a fase da formação do leitor em que o ouvinte se encontra a faixa etária dos participantes desse momento de contação de histórias, qual é a mensagem que se quer passar ao contar

determinado enredo, o melhor local para acontecer essa atividade, demonstrar entusiasmo pela história contada, o olhar e expressões de suspense, de alegria, de medo, etc., ter segurança na história que vai contar dentre outras peculiaridades importantes.

Sendo assim, 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.

Neste sentido, por meio dos estudos feitos e das práticas realizadas por intermédio desse projeto de extensão, pode-se afirmar que a contação de histórias destaca-se pela importância como fator de desenvolvimento das aptidões para o contato com a leitura, com a escrita, com a oralidade, estimulando na criança a sua criatividade, imaginação, formas de expressão oral e corporal, proporcionando um ambiente lúdico de aprendizagem e repleto de sentidos e significados. Para um melhor entendimento dessa trajetória vale a pena ouvir as autoras Eleonora Abílio e Margareth Mattos (2006):

"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 um 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.

E esse contato com a literatura será analisada a seguirem que serão traçadas algumas formas de se utilizar estas histórias em sala de aula com o objetivo de proporcionar um melhor aproveito nos trabalhos pedagógicos. Para algumas ideias de como utilizar a literatura infantil em sala de aula este tópico aborda uma reflexão do que seria a literatura infantil e especificamente a importância das ilustrações contidas nessa literatura em articulação com o texto escrito na arte da oralidade da palavra e imaginação.

O que é a literatura infantil? Para ajudar-nos nesta reflexão recorremos a Zilberman (2005), em que diz que "a literatura infantil são livros que lidos na infância até chegar à idade adulta permanecem guardados em nossa memória bibliográficas e que ao longo do tempo são relembrados porque foram tidos como bom e prazeroso e que fez parte da nossa formação de leitor". (2005, p. 10 – 11). Costa (2007) enfatiza também 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 pra-

zer 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:

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).

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).

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

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.

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.

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 fundamen-

tal 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 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.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FORMA DE APRENDIZAGEM

ANDREA CAZARIM

RESUMO

A principal função desse trabalho com o tema Meio Ambiente no é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, críticos, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, partindo do pressuposto que a escola tem um papel fundamental de estimular a reflexão e subsidiar ação dos cidadãos para um comportamento mais responsável e ético sobre Educação Ambiental. A Educação Ambiental e o Ensino da educação básica estão diretamente ligados, pois trabalham juntas visando uma reflexão crítica sobre o tema. Para isso é necessário mais do que informações e conceitos, a escola se propunha a trabalhar com atitudes, com formação de valores com o ensino e a aprendizagem de projetos voltados a sustentabilidade. O trabalho se justificou na necessidade de refletir sobre a importância da implantação de uma Educação Ambiental efetiva e sensibilizadora, de forma que ocorram mudanças e apropriação de posturas que levem aos estudantes e docentes a pensarem conscientemente em suas atitudes e práticas relacionadas a temática Educação Ambiental. Faz parte desse estudo também propor projetos simples relacionados a sustentabilidade que podem começar dentro da escola e chegar até a casa dos estudantes. O objetivo principal desse trabalho é mostrar conceitos que podem ser aplicados dentro da escola e que podem ir além da sala de aula levando os estudantes a refletirem sobre as questões socioambientais com práticas que podem começar sendo adotadas por eles mesmos dentro da escola e de suas casas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Ensino; Reflexão; Sustentabilidade; Escola.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental tem o importante papel de promover a integração do ser humano com o meio ambiente, possibilitando, por meio de novos conhecimentos, valores e atitudes, a inserção do educando e do educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental do nosso planeta. Citando como exemplo, a cidade de São Paulo, centro financeiro do Brasil, está entre as cidades mais populosas do mundo, com diversas instituições culturais e uma rica tradição arquitetônica. Se fizermos um passeio pelas ruas e avenidas de São Paulo (ou por outra cidade tão frenética como ela, que reproduz o modo de viver urbano), teremos visões de contraste dos tempos sociais e ambientais. São Paulo ambiente urbano mais populoso do Brasil tem uma aparência de opulência e escassez. Grandes prédios comerciais, shopping centers, construções em andamento, grandes redes de supermercados, uma arquitetura de vidros e metais e grandes espaços para os milhares de automóveis que trafegam dia e noite sem cessar. São Paulo ostenta a riqueza da antiga capital do café, da indústria e das finanças. Entretanto nas diferentes paisagens veremos também uma São Paulo com favelas, edifícios de moradia popular, ar poluído, rios mortos cortando a paisagem e que desaparecem sob as avenidas. Uma cidade que bate recordes em desmatamento em direção as áreas dos mananciais. Milhares de pessoas pobres vivem nessa megacidade, que carece de trabalho digno, saneamento básico, água, escolas, áreas verdes, bibliotecas, equipamentos de saúde e outros itens indispensáveis a qualidade de vida urbana. Essa outra cidade mostra contradições que se expandem pela região metropolitana, a ponto de serem reproduzidas pela maioria dos grandes centros urbanos brasileiros. Surge a partir dessas informações toda a problemática para se refletir e pensar a importância de trabalhar a Educação Ambiental no Ensino da educação básica com os alunos nas escolas, citando a própria cidade de São Paulo como exemplo para essa reflexão inicial devido a esses contrastes sociais, levando os alunos a pensarem sobre questões socioambientais no nosso planeta. Os objetivos dessa pesquisa é fazer com que os estudantes possam refletir e se conscientizar dos problemas ambientas que existem não só na cidade de São Paulo, mas sim no planeta todo, e a partir de então através do Ensino da educação básica começarem a pensar com responsabilidade e ética na questão ambiental que necessita urgentemente de consciência, projetos educativos e planos de ação para tratar de Educação ambiental dentro da perspectiva da sociedade que temos a nossa frente. Esse trabalho começa primeiramente e diretamente dentro das escolas através do ensino da disciplina de Geografia, mas também de maneira interdisciplinar chegando até as casas dos alunos. Em estudos de Geografia, muitos conteúdos e objetivos sobre tema socioambientais podem potencializar a formação de sujeitos críticos e atuantes capazes de construir interpretações, entendimentos e protagonismo na realidade vivida. Trabalhar nas escolas essas dimensões críticas da realidade, entrelaçando a Educação ambiental à Geografia, permitindo aos alunos atuarem na transformação da vida deles, dos lugares e das paisagens. Um dos maiores desafios dos educadores é ajudar os estudantes a perceber que existem percepções de natureza diferentes construídas por distintas sociedades, grupos e indivíduos, que se modificam histórica, cul-

tural e socialmente.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E RESPONSABILIDADE SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO E REFLEXÃO DENTRO DA ESCOLA.

A questão ambiental é um tema que vem sendo abordado frequentemente em nosso dia a dia, seja nos meios de comunicação, nas escolas, nas empresas ou até mesmo em conversas entre amigos.

"Em um terreno político e ideológico, a Educação Ambiental surgiu como proposta ao enfrentamento dessa crise através da articulação entre as dimensões social e ambiental" (VENTURA e SOUZA 2010, p.14).

As diversas espécies existentes no nosso planeta merecem todo o nosso respeito. Além disso a manutenção da biodiversidade é fundamental para a nossa sobrevivência, visto que é necessário planejar o uso e a ocupação do solo nas áreas urbanas e rurais, considerando que é importante ter condições dignas de moradia, trabalho, esporte e lazer, áreas destinadas à produção de alimentos e proteção dos recursos naturais.

A escola é o espaço social e o local onde poderá haver sequência ao processo de socialização. O que nela se faz se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser apreendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis. Assim a Educação Ambiental é uma maneira de estabelecer tais processos na mentalidade de cada aluno, formando cidadãos conscientes e preocupados com a temática ambiental.

Os princípios da gestão ambiental e de democracia participativa propõem necessária a transformação dos Estados nacionais e da ordem internacional para uma convergência dos interesses em conflito e dos objetivos comuns dos diferentes grupos e classes sociais em torno do desenvolvimento sustentável e da apropriação da natureza. O fortalecimento dos projetos de gestão ambiental local e das comunidades de base está levando os governos federais e estaduais, como também intendências e municipalidades, a instaurar procedimentos para dirimir pacificamente os interesses de diversos agentes econômicos e grupos de cidadãos na resolução de conflitos ambientais, através de um novo contrato social entre o Estado e a Sociedade civil.

A ideia de buscar que cada pessoa envolvida com o problema ecológico o descreva, ao mesmo tempo que nos possibilita uma interpretação que contemple a subjetividade individual, abre espaços para a manifestação de outras formas de conhecimento não apenas o cientifico. Ao interpretar cada pessoa o fará por meio de suas representações e, também de seus conhecimentos que podem vir permeados por outras formas de saberes, como o saber ético e o saber popular. (GALIAZZI E FREITAS: 2005)

Considerando, então a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, a escola deverá oferecer métodos efetivos para a compreensão dos fenômenos naturais, as ações humanas e suas consequências para a sua própria espécie, para os outros seres vivos e para o meio ambiente. É fundamental que cada pessoa desenvolva suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a constituição de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável e acima de tudo sustentável.

Com os conteúdos ambientais permeando a disciplina dentro do currículo de e contextualizados com a realidade da comunidade, a escola ajudará a perceber a correlação dos fatos e ter uma visão holística, ou seja, integral do mundo em que vive. Para isso a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental através do Ensino da educação básica com as atividades escolares através da integração das pessoas nas suas comunidades/sociedades, fazendo com que a Educação Ambiental não fique somente nas escolas, mas que através dela permeie todas as esferas sociais, proporcionando com isso a preservação ambiental e conscientização cada vez mais pessoas para se buscar o desenvolvimento sustentável.

Reflexões sobre questões metodológicas, sobretudo pesquisa qualitativa, vem sendo cada vez mais necessárias e presentes no contexto acadêmico e científico, indicando um movimento de ressignificação da prática em Ciências Humanas e Sociais. Nesse cenário a perspectiva sócio-histórica constitui-se como um enfoque teórico-metodológico para a área da educação.

A fundamentação teórico/prática dos projetos pode ocorrer por intermédio do estudo de temas geradores que englobam palestras, oficinas e saídas de campo. Esse processo oferece subsídios aos professores e demais interessados em repassar conhecimento para atuarem de maneira a englobar toda a comunidade escolar, e a sociedade, e assim todas as pessoas possam ter conhecimento quanto aos problemas ambientais que os circundam, seja no bairro, no município e até mesmo no mundo em que vivem. Os conteúdos trabalhados serão necessários para o entendimento dos problemas e, a partir da coleta de dados, a elaboração de pequenos projetos de intervenção.

Considerando a Educação Ambiental como sendo um processo contínuo e cíclico, o método utilizado pelo programa de Educa-

ção Ambiental para desenvolver projetos e os cursos utilizados de capacitação conjuga os princípios gerais básicos da Educação Ambiental (Smith, apud Sato, 1995):

Princípios gerais da Educação Ambiental:

- Sensibilização: processo de alerta, é o primeiro passo para alcançar o pensamento sistêmico;
- Compreensão: conhecimento dos componentes e dos mecanismos que regem os sistemas naturais;
- Responsabilidade: reconhecimento do ser humano como principal protagonista;
- Competência: capacidade de avaliar e agir efetivamente no sistema;

Cidadania: participar ativamente e resgatar direitos e promover uma nova ética capaz de conciliar o ambiente e a sociedade.

A educação Ambiental como componente essencial nesse processo de formação e educação permanente, com uma abordagem direcionada para a resolução de problemas, contribui para o envolvimento ativo do público, tornando o sistema educativo mais relevante e mais realista e estabelecendo uma maior interdependência entre os sistemas e o ambiente natural e social, com o objetivo de um crescente bem-estar das comunidades humanas. Leff (2001, p.218):

"O desenvolvimento de programas de educação ambiental e a conscientização de seus conteúdos depende desde complexo processo de emergência e constituição de um saber ambiental, capaz de ser incorporado as práticas docentes e como guia de projetos de pesquisa."

Se existe inúmeros problemas que dizem respeito ao ambiente, isto se devem em parte ao fato de as pessoas não serem sensibilizadas para a compreensão do frágil equilíbrio da biosfera e dos problemas da gestão dos recursos naturais. Elas não estão e não foram preparadas para delimitar e resolver de um modo eficaz os problemas concretos de seu ambiente imediato, isto porque a educação para o meio ambiente como abordagem didática ou pedagógica, apenas aparece na década de 80. A partir de então as pessoas têm a possibilidade de tomarem consciência das situações que acarretam problemas no seu ambiente próximo ou para a biosfera em geral, refletindo sobre as suas causas e determinarem os meios ou as ações apropriadas na tentativa de resolvê-los.

As finalidades desta educação para o ambiente foram determinadas pela UNESCO, logo após a conferência de Belgrado (1975) e são as seguintes: Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas com ele relacionados, uma população que tenha conhecimento, competências, estado de espírito, motivações e sentido de empenhamento que lhe permitem trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais, e para impedir que eles se repitam.

Ao implementar um projeto de educação para o ambiente dentro das escolas, o mesmo facilitará aos alunos e a população uma compreensão fundamental de problemas existentes, da presença humana no ambiente, da sua responsabilidade e do seu papel crítico como cidadãos de um país e de um planeta. Desenvolve-se assim, as competências e valores que conduzirão a repensar e avaliar de outra maneira as suas atitudes e as suas consequências no meio ambiente em que vivem.

A Educação Ambiental é de muita importância, pois além de conscientizar as pessoas, faz com que estas executem projetos, ideias, opiniões e trabalhos relacionados a sustentabilidade e a preservação ambiental.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo geral tratar a temática Educação Ambiental no Ensino da educação básica dentro da escola como reflexão, conscientização através das análises das práticas a serem aplicadas com os alunos. Como objetivo específico é o embasamento de informações possíveis para esse acontecimento através de referenciais teóricos para que seja possível esse aprendizado dos alunos com relação a tudo que se pode aprender através de projetos de sustentabilidade. Em um dos princípios da "Carta da Terra" que fala sobre respeitar e cuidar da comunidade da vida diz: Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas.

- Assegurar que as comunidades em todos os níveis garantam os direitos humanos e as liberdades fundamentais e proporcionem a cada pessoa a oportunidade de realizar seu pleno potencial.
- Promover a justiça econômica e social, propiciando a todos a obtenção de uma condição de vida significativa e segura, que seja ecologicamente responsável.

Em outro princípio que fala sobre integridade ecológica diz:

Prevenir o dano ao meio ambiente como o melhor método de proteção ambiental e, quando o conhecimento for limitado, assumir uma postura de precaução.

- Agir para evitar a possibilidade de danos ambientais sérios e irreversíveis, mesmo quando o conhecimento científico for incompleto ou não conclusivo.

- Impor o ônus da prova naqueles que afirmarem que a atividade proposta não causara dano significativo e fazer com que as partes interessadas sejam responsabilizadas pelo dano ambiental.

- Assegurar que as tomadas de decisão considerem as consequências cumulativas, a logo prazo, indiretas, de longo alcance e globais das atividades humanas.

- Impedir a poluição de qualquer parte do meio ambiente e não permitir o aumento de substâncias radioativas, toxicas ou outras substâncias perigosas.

- Evitar atividades militares que causem danos ao meio ambiente.

Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário

- Reduzir, reutilizar e reciclar materiais usados nos sistemas de produção e consumo e garantir que os resíduos possam ser assimilados pelos sistemas ecológicos.

A educação Ambiental ao buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o meio ambiente e as demais espécies que habitam no planeta, auxiliando uma análise crítica do princípio antropocêntrico, que tem levado muitas vezes, à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies. É preciso considerar que a natureza não é fonte inesgotável de recursos, suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como processo vital. Ao se ter a Educação Ambiental dentro do Ensino da educação básica nas escolas poderá ter se a racionalidade de utilização dos recursos que são oferecidos a nós, seres humanos pelo planeta no qual vivemos.

Nesse aspecto Ramos (2010, p.83) coloca:

"Seja como for, a visão atual da natureza, potencializada pela tecnologia, herdou o projeto de dominação assentado no dualismo homem-natureza, na qual a última é instrumentalizada em benefício do primeiro. Em outras palavras, universalizou-se a postura-que se dogma-de transformar o conhecimento da natureza em instrumento de domínio da mesma".

A sustentabilidade é um processo que deve ser estabelecido em longo prazo, pois é de fato que para haver um desenvolvimento sustentável é necessário trocar o atual modelo de desenvolvimento: o capitalista-industrial, uma vez que este desenvolvimento é preciso, mas também é necessária uma maneira de ter o desenvolvimento com sustentabilidade, ou seja, deve-se desenvolver, mas considerando o pleno desenvolvimento, dos seres humanos, dos animais, das plantas, de todo o planeta terra. De acordo com Leff (2001, p.31):

"O princípio de sustentabilidade surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano. Trata-se da reapropriação da natureza e da invenção do mundo; não só de um mundo no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômica-ecológica-globalizada".

Esse processo de transição de um sistema para outro será possível através da Educação Ambiental dentro da escola que fornecera as bases teóricas para chegar-se à sustentabilidade. É pela integração das esferas: política, social, econômica e ambiental que se terá plenitude do desenvolvimento sustentável, através da Educação Ambiental.

A degradação ambiental, juntamente com o esgotamento ecológico e a desigualdade gerada pelo avanço do mundo globalizado traz o conceito de sustentabilidade, sendo de muita importância para a humanidade, visto que ao se estudar a sustentabilidade se poderá ter uma nova visão de mundo. Um mundo em que o saber ambiental emerge de uma reflexão sobre a construção da própria vida humana na terra.

As sociedades modernas convivem atualmente com muitas percepções de natureza. Para diversos professores, a seleção dos conteúdos de Geografia é um enorme desafio. Muitos estão habituados à sequência dos livros didáticos e trabalham automaticamente seguindo capítulos e mais capítulos. Porém, quando pensamos em outras intenções e intervenções que precisam ser realizadas para que a classe aprenda Geografia e meio ambiente, a escolha dos conteúdos torna-se uma necessidade mais abrangente e não linear. Ao mesmo tempo, nos currículos escolares, as questões socioambientais padecem da visão atomística do mundo combinando racionalismo, fragmentação e compartimentação. A Geografia que se ensina nos bancos escolares e as noções de natureza transmitidas ainda são marcadas por forte tendencia reducionista, revelando uma inadequação para o entendimento da complexidade de temas socioambientais.

Para incorporar temas relevantes de acordo com cada momento da história, a educação precisa evoluir sempre. É o caso hoje do ensino de sustentabilidade na escola. Não restam dúvidas que esse assunto se tornou indispensável devido ao contexto das

relações entre homem meio ambiente.

O princípio da sustentabilidade, portanto surge com a globalização, em que a sustentabilidade ambiental é a capacidade do sistema manter o seu estado constante no tempo, a tal ponto de incorporar a problemática relação homem x natureza. A educação ambiental é a base cientifica para a sustentabilidade, sendo que a sustentabilidade é um processo que deverá atingir a sociedade como um todo, sem excluir nenhum elemento físico, mental ou espiritual desse processo de transformação, pois é necessária essa integração para que, finalmente ocorra o desenvolvimento a partir da sustentabilidade.

Conforme Guzmán (2000, p.1) "A investigação e à docência como um saber essencialmente acadêmico, carece em absoluto de compromissos socioambientais".

O desenvolvimento sustentável seria o desenvolvimento a partir de uma lógica que satisfaça as necessidades do presente, do nosso tempo vivido, sem comprometer a capacidade de satisfazer as necessidades das gerações futuras, de nossos filhos, netos etc. Seguindo a ideia de Philippi Jr et al (2002, p.28):

Onde não há legislação de uso e ocupação de solo, nem legislação ambiental, certamente haverá poluição do ar e água distribuindo doenças pela comunidade afora. Sim pois estas contaminações podem alcançar outras regiões e territórios, via águas dos rios e represas, via chuva ácida, afetando plantações e águas subterrâneas, enfim a qualidade de vida, pois não há controle. A economia, por sua vez, passara a responder com a fragmentação humana em que algumas áreas se desenvolvem e seus mercados florescem com a globalização.

Tratando assim essa temática de Educação Ambiental no Ensino de Geografia; podemos começar com uma definição básica: a sustentabilidade e o ensino dentro da escola consistem na aplicação de um conjunto de práticas e ensinamentos focado na questão do desenvolvimento sustentável do planeta.

Esse tema precisa ser trabalhado na escola devido a sua pertinência cada vez mais alta, já que a geração atual vivencia o problema da escassez de recursos naturais e da degradação do meio ambiente. Essa realidade está mais que presente nas dificuldades e nos desastres que presenciamos, como falta de água, contaminação do solo ou deslizamentos causados pela destruição da vegetação natural.

Precisamos lembrar de que as crianças e os jovens de hoje serão os futuros tomadores de decisão do mundo, seja porque se tornarão políticos, cientistas, empresários ou qualquer outra profissão que escolham seguir, mas não podendo esquecer suas reponsabilidades em qualquer área que queiram seguir. Em outras palavras: estará em suas mãos fazer escolhas para preservar o planeta. Para isso, no entanto, precisam conhecer tanto as causas e consequências do problema como também entender as ações que permitirão usufruir dos recursos naturais sem prejudicar o meio ambiente.

Outro ponto importante para reforçar a importância de trabalhar a sustentabilidade na escola é o fato de que os principais hábitos de um indivíduo são desenvolvidos desde cedo, durante a infância. Portanto, a escola precisa introduzir o tema o quanto antes, para que a educação de alunos leve a formação de adultos conscientes, reflexivos, com valores e conhecimentos sólidos a respeito das relações entre o ser humano e o meio ambiente. Só dessa forma pode ser possível controlar o impacto dos problemas ambientais nos próximos anos.

Para trabalhar a sustentabilidade na escola através da Educação Ambiental, é importante que exista um envolvimento do aluno no nível teórico quanto também na prática. Por isso, realizar ações sustentáveis é um bom caminho para engajar os estudantes em essa mentalidade mais crítica sobre o uso dos recursos naturais e o relacionamento com o meio ambiente.

Daniel Fonseca de Andrade, educador ambiental, comenta sobre a implementação da Educação Ambiental em escolas e concebe a mesma como uma abordagem educacional que visa uma mudança de paradigmas rumo ao desenvolvimento sustentável (ANDRADE, 2000). A educação ambiental seria como sinalizadora da exigência de respostas educativas a este desafio contemporâneo de repensar as relações entre sociedade e natureza (CARVALHO, 2000 apud JACOBI, 2011).

Sendo assim a instituição de ensino pode ensinar aos alunos projetos simples (mas efetivos) para realizar ações como sustentáveis. Esses projetos devem focar no uso da criatividade para ensinar os 3 Rs, de reciclagem, reutilização e redução da produção de lixo. Ao inventarem novas maneiras de pensar e praticar a sustentabilidade, os estudantes percebem que essa não é simplesmente mais uma matéria escolar em que precisam ser aprovados. Em vez disso, é parte de uma questão do mundo real. E não há motivação maior que essa!

Uma das principais maneiras de ensinar sustentabilidade de forma prática é estimular o consumo consciente. Fazer com que crianças e jovens entendam que existem formas mais inteligentes de consumir, que agridem menos o meio ambiente. A partir de então o trabalho com diversos projetos educativos voltados a sustentabilidade podem ser implementados na escola podendo envolver a todos da comunidade começando dentro da escola; utilizar materiais reciclados, estimular o reaproveitamento, usar água de

forma consciente, criar e cuidar dentro da escola de uma horta coletiva, fazer plantios de árvores no entorno ou em locais no bairro, separação do lixo para reciclagem, dentre outros projetos que podem ser colocados em prática levando os alunos a repensar como contribuir com a preservação do meio ambiente.

Para completar, independentemente da maneira como a escola aborda a sustentabilidade, precisa sempre reforçar com os estudantes o porquê da importância desse assunto. Para a formação dos alunos, saber como preservar o meio ambiente é muito importante. Porém, saber o motivo por trás dessas ações e absolutamente indispensável, pois ajuda a construir uma consciência sobre o impacto de sua atitude sustentável para o planeta. Enquanto a escola ensina aos estudantes sobre o porquê de desenvolver uma postura responsável em relação à sustentabilidade, é papel da família incentivar toda essa transformação. É muito importante, assim que a família busque se alinhar ao que é ensinado na escola. Os pais precisam estar envolvidos nos projetos e apoiar as atitudes (até mesmo os menores) desenvolvidas no ambiente escolar.

Um bom exemplo é a separação do lixo entre orgânico, reciclável e lixo eletrônico. Se é feito na escola, os pais precisam incentivar em casa também, isso é um projeto que é de responsabilidade de todos. O estudante entenderá que aquela atitude deve ser levada para a vida e não ficar restrita somente ao ambiente escolar.

Aprender mais sobre a sustentabilidade, tanto na teoria quanto na prática, é a melhor forma de desenvolver uma atitude saudável na relação do ser humano com o meio ambiente. E o papel de adultos (pais e escola) é guiar os estudantes na formação dessa atitude.

Através de projetos e de ações que se iniciam dentro da escola é possível criar gerações conscientes e responsáveis, capazes de preservar o planeta nos anos que virão.

Para PADUA & TABANEZ (1998 apud DIAS 2011), a Educação Ambiental propicia o momento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente. A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para aprender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam.

O principal eixo da Educação Ambiental deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Isto se consubstancia no objetivo de criar atitudes e comportamentos diante do consumo na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos (JACOBI, 1997).

Em fundamentos da Educação, Iriane Cristina Piva, esclarece que:

A educação Ambiental tem como objetivo geral mostrar ao ser humano a complexa natureza do meio ambiente, que resulta da interação dos seus aspectos biológicos, sociais e culturais. Portanto, ela deve criar para o indivíduo e para a sociedade meios para se entender como estes diversos elementos se relacionam, para que assim possamos promover uma utilização mais reflexiva e consciente dos recursos do meio ambiente atendendo as necessidades da humanidade (PIVA 2008).

Sendo com base nessa análise previa que o problema do trabalho se delineou, responder como a escola pode ser a base de comprometimento com a Educação Ambiental dentro do ensino de geografia. O trabalho se justificou na necessidade de refletir sobre a importância de uma Educação Ambiental efetiva e sensibilizadora, de forma que ocorram mudanças de atitudes e apropriação de posturas para que se alcancem o equilíbrio ambiental direcionamentos que demonstrem urgentemente a necessidade da implantação de uma Educação Ambiental eficiente e consciente entre as ações do homem e natureza.

Os objetivos do presente trabalho foram mostrar que é possível através de diferentes projetos relacionados a sustentabilidade dentro da escola com a responsabilidade de alunos e pais é possível criar uma geração mais responsável com o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental no Ensino da educação básica é uma forma de obter-se a sustentabilidade, pois esta pode recuperar o desenvolvimento para determinados fins e ações que propiciam a sustentabilidade, está por sua vez aplicada dentro da escola que é um espaço politizado e politizador, criará cidadãos críticos e abertos aos conhecimentos teóricos e práticos através da reflexão em um estudo aprofundado de temas e projetos relacionados a sustentabilidade.

A educação Ambiental promove através da conscientização do que realmente pode-se entender sobre o que é sustentabilidade, uma vez que, se ao estudar o desenvolvimento sustentável deve-se visar a educação como base para fundamentar um conceito consciente e que realmente promova a sustentabilidade.

Com isso ao se ter uma visão abrangente do meio ambiente, no qual vivemos, entende-se que nós, seres humanos constituímos parte integrante do mesmo e nessa

ótica de desenvolvimento sustentável fica evidente que se pode ter o progresso material com a preservação dos recursos e serviços ecossistêmicos por sucessivas gerações. À contribuição desse artigo é o de permitir a conscientização e reflexão do que é o desenvolvimento sustentável através de uma perspectiva da Educação Ambiental no Ensino da educação básica dentro das escolas e com isso a formulação de ideais, não somente para o bem-estar humano, mas para com a responsabilidade sustentável do meio ambiente.

Deve-se olhar para a emergência e a construção de um saber que ressignifica as concepções do progresso, do desenvolvimento por si só e do crescimento dos limites, para configurar uma nova racionalidade social, com ressonâncias no campo da educação, do conhecimento e das práticas educativas e políticas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Fonseca de. Implementação da Educação Ambiental em Escolas: uma reflexão. In: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Volume 4, outubro a dezembro de 2000.

CARTA DA TERRA. (Princípios) A carta propriamente dita. 2008.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A educação Ambiental e a formação de professores. In: Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Brasília. 2001. P.55-62.

GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de (org.). Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

GUSMÁN, Eduardo Sevilla. Agroecologia e desarrolló rural: uma proposta desde Latino América. Rosário: 2000.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental e Cidadania. Disponível em http://scholar.google.com/scholar?start=10&q=Importancia+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Ambiental&hl+pt-BR&as_sdt+0,5

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. Porto Alegre, v.3. n. 1. Jan/Mar: 2002.

LEFF, Enrique. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NOVA ESCOLA. Educação Ambiental e Geografia, reflexão, ensino e prática. Revista eletrônica. Disponível em: https://novaescola.org/brconteudo/2023/educacao-ambiental-e-geografia-reflexao-ensino-e-pratica

PADUA. S.; TABANEZ, M (orgs). Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil. São Paulo: Ipê, 199.

PIVA, Iriane Cristina. Fundamentos da Educação Ambiental. POSEAD Educação a distância. Brasília DF.2008.

PHILIPPI JR, Arlindo; Alves, Alaôr Caffé; ROMÉRO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet (ed.). Meio Ambiente, direito e Cidadania. São Paulo: Signus Editora, 2002.

RAMOS, Elisabeth Christmann. O processo de constituição das concepções de natureza: uma contribuição para o debate na Educação Ambiental. Revista Ambiente e Educação: 2010. Vol.15, p.67-91.

SATO, M. Educação Ambiental. São Carlos. UFSCar/PPG.ERN, 1995.

UNESCO. Conferência de Belgrado, 1975.

VENTURA, G, SOUZA, I, C, F de. Refletindo sobre a relação entre a natureza humana, valores capitalistas e a crise ambiental: contribuição para a promoção da Educação Ambiental crítica. Revista eletrônica Ambiente e Educação. Rio Grande. V.15. p.13-34. (2010).

PRÁTICAS DIDÁTICAS QUE FAVORECEM A LEITURA E A ESCRITA

ANDREIA BARBOSA DE ABREU VICENTINI

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento de sugestões de práticas construtivas que podem favorecer a leitura e a escrita no processo de alfabetização. Sabe-se que os momentos de aprendizagem da leitura e da escrita propostos com atividades didáticas significativas que possam contribuir nos desafios e conquistas da alfabetização, são importantes aliados para a compreensão das estruturas que envolvem o ler e o escrever. A produção dessa obra foi realizada após pesquisas bibliográficas em estudos de alguns teóricos como Vygotsky, Capovilla, Russo e seguindo a realidade escolar. Tem-se como proposta uma reflexão na busca de analisar que a utilização de algumas práticas didáticas se torna aliadas ao processo de favorecimento da leitura e da escrita numa ação prazerosa, com resultados positivos, consequentemente contribuir de maneira eficaz para a formação da criança.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Leitura; Escrita.

1 INTRODUÇÃO

Com o conhecimento de que uma das ações da escola é ensinar a ler e a escrever, pois são habilidades empregadas em todas as disciplinas escolares, dessa forma o aluno precisa desenvolver cada vez mais essas habilidades. A partir destas considerações, visa-se responder a seguinte pergunta: quais práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas para aquisição do princípio alfabético relacionando-as com o desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura? Sendo assim, é necessário um trabalho que favoreça esse aprendizado com atividades significativas, tendo o professor mediador das práticas pedagógicas sugeridas, que podem ser realizadas com classes de alfabetização, para que o resultado do ensino da leitura e escrita em sala de aula se realize da melhor forma possível.

Dentro desse cenário, é preciso estimular o professor a desenvolver de forma interessante e dinâmica um trabalho significativo, e assim tornar as crianças mais participativas no processo de aprendizagem. O professor ao desenvolver o trabalho com as atividades sugeridas pode e deve adaptar de acordo com cada turma, respeitando o tempo de cada criança, no intuito de contribuir com evidências que demonstrem que é possível alfabetizar, a partir das práticas didáticas que favorecem estas habilidades.

O interesse por essa pesquisa surgiu a partir de conhecimento sobre pesquisas como do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) do Inep e do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) da OCDE onde ficou claro que muitos alunos até chegam a se alfabetizar, mas não desenvolvem adequadamente suas habilidades de leitura e escrita no decorrer do ensino fundamental. São alunos que apresentam baixo desempenho nas avaliações, dificuldade de compreender e interpretar o que leem e dificuldade de se expressar, e a partir desse conhecimento é que se sentiu a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca do mesmo, para que se possa contribuir com a área acadêmica e apontar o que as proposições teóricas das pesquisas em voga com as evidências empíricas destacam para desenvolver a habilidade de leitura e escrita para a alfabetização.

Nessa pesquisa são apresentadas como propostas conhecer e identificar práticas didáticas que podem favorecer a leitura e a escrita no processo de alfabetização direcionando o estudo para uma reflexão de como essas práticas podem favorecer a leitura e a escrita e como viabilizar o acesso do aluno ao universo do ler e escrever durante o processo de alfabetização. Também tem como objetivo verificar o desenvolvimento de atividades que facilitem a criança em sua elaboração de hipóteses a respeito dos processos de construção da leitura e escrita como instrumento real de sua inserção em situações de comunicação, e quais medidas são necessárias para a intervenção de adequadas práticas de alfabetização facilitando a aprendizagem das crianças que ingressam no ciclo I da Educação Básica.

Compreende-se que o processo de alfabetização é complexo e múltiplo por se tratar da compreensão da língua que se organiza em linguagem oral e escrita em que a criança é levada a compreender a relação existente entre a escrita e a fala. Nesse processo cada criança apresenta dificuldades individuais e ritmos de aprendizagens diferentes durante o período de alfabetização. Cada criança tem seu tempo e, portanto, é suscetível a fatores histórico sociais, econômicos e culturais, sofrendo à ação dos mesmos. A alfabetização é uma prática que exige sistematização partindo da concepção de que cada criança já traz suas hipóteses sobre a oralidade e a escrita.

Nesse processo cada criança passa por etapas nas quais vai delineando a construção alfabética por meio do reconhecimento da escrita de maneiras diferentes, assim faz descobertas tanto acerca da escrita quanto da leitura. O trabalho do professor alfabetizador é fortalecer e potencializar essa percepção contribuindo para que a criança

possa avançar em suas hipóteses, elencando sua compreensão sobre as minúcias que constituem a linguagem escrita e a leitura. A escrita e a linguagem são instrumentos de comunicação fundamentais, pois sem ela não é possível o acesso à informação e ao conhecimento, uma vez que a linguagem escrita e oral dá identidade ao indivíduo.

Existem vários fatores que contribuem na aprendizagem da leitura e escrita, questões como participação ativa da família no processo de alfabetização, como o acompanhamento dos pais na realização das atividades de casa, vivências de leitura partilhada, os diversos gêneros textuais como: receitas, listas de compras dentre outros. Desta forma a formação do professor é um dos fatores de extrema relevância nesse processo assumindo conscientemente seu papel de alfabetizador, com recursos e metodologias adequadas que assegurem a alfabetização escolar.

Sabe-se que a alfabetização tem sido um grande desafio na educação brasileira, e que as avaliações externas apontam para crianças que chegam ao 4º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever, e diante disso, é preciso perguntar por que o sistema educativo brasileiro não consegue minimizar os impactos dos números crescentes da não aprendizagem? Com isso, verifica-se que o Brasil não está conseguindo alfabetizar satisfatoriamente as crianças, principalmente as que pertencem à classe menos favorecida e que alunos que concluem o ensino fundamental se tornam fortes candidatos a serem analfabetos funcionais, essa se torna uma grande preocupação no Brasil e um problema educacional e social com um forte apelo político.

Nesse sentido, esta pesquisa visa compreender de que maneira o professor alfabetizador desenvolve a habilidade de leitura e escrita e quais atividades significativas podem utilizar neste processo de alfabetização em sua prática docente.

2 AS PESQUISAS RELACIONADAS A LEITURA E ESCRITA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Há vários estudos que abordam as questões relacionadas com o progresso da aprendizagem da leitura e da escrita. Pesquisas na área da Psicologia Cognitiva da Leitura têm demonstrado que as estratégias de leitura e escrita associadas ao processo de alfabetização apresenta grande importância ao favorecimento da aprendizagem dos alunos.

Capovilla e Capovilla (2007) sugerem que o Brasil enfrenta sérios problemas em relação a alfabetização das crianças, mesmo com os investimentos do governo na área da educação, todos os anos as mídias mostram um declínio quanto aos resultados esperados pelo Ministério da Educação em seus diversos instrumentos de avaliação, por meio dos Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a PROVA BRASIL, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (PROVA ABC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Todas essas avaliações têm como propostas verificar que as autoridades governamentais impõem políticas públicas falhas, metodologias descontextualizadas, engessando a autonomia dos professores. Assim é preciso ultrapassar e ir além, alfabetizar valorizando novas práticas, identificar as causas e métodos falhos, considerando as condições sociais que afetam a aprendizagem dos alunos, sendo necessário introduzir pesquisas de avaliações comparativas e de intervenção, para uma reflexão em novas decisões quanto à alfabetização das crianças brasileiras.

Tal afirmação vem ao encontro com o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), realizado em 2015, aponta o Brasil com a modesta 59ª posição entre setenta países avaliados.

Outro aspecto analisado foi a dificuldade de interpretação, uma vez que o aluno brasileiro que sabe ler nem sempre é capaz de compreender aquilo que lê, acarretando uma série de problemas nas diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Capovilla et.al (2005), o Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de especialista em Alfabetização Infantil, demonstra os resultados da alfabetização no Brasil ressaltando os problemas que a educação sofre. Este relatório tem por objetivo apresentar os resultados às autoridades educacionais visando ressaltar os resultados positivos obtidos noutros países a fim de despertar uma revisão das práticas educacionais brasileiras. São considerados dois aspectos cruciais referentes à educação brasileira, o problema da alfabetização das crianças e a dificuldade que o país tem de usar conhecimentos científicos para avaliar e melhorar a qualidade da educação.

As pesquisas mostram que o país não consegue alfabetizar de forma adequada devido a questões políticas e econômicas que geram grande disparidade na educação nacional, onde algumas regiões são mais favorecidas que outras causando certo retardamento na aprendizagem, assim crianças de nível socioeconômico baixo geralmente são as mais afetadas por falta de recursos pedagógicos e boas condições de aprendizagem assumindo continuamente a má qualidade educacional.

Há mais de 10 anos o país realiza trabalhos como o SAEB (sistema de avaliação do sistema básico do instituto nacional de pesquisas educacionais Anísio Teixeira), porém não consegue melhorar o desempenho,

fazendo com que quase 80% dos alunos que concluem o ensino fundamental II sejam candidatos a analfabetos funcionais, ou seja, apropriam-se da leitura e da escrita, mas não conseguem interpretar a informação. No campo do conhecimento científico o país se nega a implantar novas práticas pedagógicas de alfabetização, persistindo em metodologia ineficiente sobre o que é e como deve ser a alfabetização das crianças. (CAPOVILLA et. al, 2005).

Diante disso, é possível perceber que as pesquisas realizadas evidenciam o esforço de pesquisadores em verificar que a alfabetização escolar é uma etapa cruciante na vida da criança, uma vez que aprender a ler e a escrever não é uma tarefa simples que se pode realizar de qualquer forma, é, pois um processo que depende de muitos outros aspectos para acontecer, tais como a formação do professor, políticas públicas que assegurem a aprendizagem da criança, recursos didáticos adequados, metodologia adaptada para cada realidade, dentre outros aspectos. No entanto, diante desta gama de dificuldades apresentadas ainda se acredita que a alfabetização pode acontecer de maneira prática para a criança através de atividades significativas que gera um conhecimento útil para a vida do educando onde esse aprende e constrói hipóteses no processo de compreensão da leitura e da escrita.

2.1 FORMAR O HÁBITO DE LER E ESCREVER DESDE CEDO

Ler é um hábito que pode se formar desde antes da criança nascer. Segundo estudo da Bezos Foundation Family em parceria com a University of Washingnton de Seattle, os bebês começam a absorver a linguagem quando eles estão dentro do útero, principalmente durante as últimas dez semanas de gravidez. As pesquisas apontam que os bebês estão ouvindo e aprendendo, pois, seus cérebros não aguardam o nascimento para começar a absorver informações. Estimular o hábito da leitura, a comunicação verbal, permite que os bebês absorvam a linguagem nativa da sua mãe além de perceber diferenças de língua estrangeiras. Quanto mais cedo começar, melhor, quando se lê para a criança abre-se um caminho de possibilidades tanto para a vida pessoal como social. O adulto que compartilha uma leitura com a criança está despertando o vínculo com os livros e resguardando o direito a educação, a cultura e também ao lazer. Ela se encanta com a narrativa e com a atitude de leitura, aprendendo a nomear o mundo à sua volta, a se conhecer, se expressar e se comunicar com os outros.

O incentivo ao hábito saudável de ler desperta o gosto pela leitura e proporciona à criança o conhecimento da língua escrita. Segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2009) em seu Novo Dicionário da Língua Portuguesa, define a palavra educação como um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando sua maior integração individual e social.

Como salienta Dalla Valle (2007, p.56) "A linguagem está em construção antes mesmo de a criança aprender a falar", portanto o professor não é exclusivamente o detentor do conhecimento, mas todas as pessoas que têm relação direta ou indireta com a criança, o professor deve ter claro como a criança aprende e o pleno entendimento de que o processo de alfabetização começa antes mesmo da criança ir para a escola, nas vivências e nos contatos que tem com todas as formas de linguagens que a rodeia.

Entende-se que a leitura é uma habilidade inerente ao ser humano, do mesmo modo que fala é algo peculiar desta espécie, no entanto a descoberta desta habilidade não se dá de modo natural é preciso que haja constante intervenção neste processo partindo da prática docente, da articulação familiar, de um ambiente que favoreça e potencialize essa aprendizagem, bem como das condições escolares.

(...) aprender a ler requer uma escola e uma instrução adquirida (...) e depende essencialmente de uma conquista crucial pelo educando que é a compreensão, alcançada com a mediação de leitores proficientes, do princípio subjacente ao código alfabético. É importante que professores e pais admitam que a leitura é uma atividade mental altamente complexa e organizada(...) (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 2).

A pesquisa desenvolvida por Cattell (1960), demonstrou que crianças desde mais tenra idade produzem garatujas evidenciando uma clara intenção de escrever. E no estudo de Lavine (1972) as crianças mostram as diferenças entre escrita e desenhos. Outros são o de Carol Chomsky (1970) e o de Charles Read (1971), onde as crianças construíam conhecimento sobre letra e som. Trabalhos esses que trazem a leitura e escrita como processo de desenvolvimento, ressaltando que o conhecimento sobre as habilidades de leitura e escrita, prévio a escolarização tem sua relevância, e a importância das relações entre grafema-fonema (TEMPLETON; MORRIS, 2001; TREIMAN, 2001).

De acordo com Heckman e Masterov (2004), quanto mais cedo uma criança for estimulada maior será a probabilidade de se tornar um adulto bem-sucedido, em uma de suas pesquisas demonstram que uma criança de 8 anos que recebe estímulo como contar e ouvir, músicas e histórias, domina cerca de doze mil palavras, três vezes mais do que outra sem o mesmo incentivo.

Portanto, antes de entrar para a escola a criança já encontra-se em um ambiente alfabetizador, para apropriar-se efetivamen-

te do conhecimento, ela deve ser estimulada desde cedo, facilitando sua percepção de que o valor social da escrita é a comunicação, e a sala de aula com atividades significativas motiva as práticas de leitura e escrita, para a conquista de uma educação de qualidade, onde o professor entende o aluno como um sujeito que constrói seu conhecimento.

2.2 SALA DE AULA COMO AMBIENTE ALFABETIZADOR

Os cartazes do ambiente alfabetizador desempenham ações de interação social com o meio, nos quais permite ao aluno a percepção, reflexão e a possibilidade de melhor compreensão sobre leitura e escrita, favorecendo a aprendizagem. Vygotsky (1984, p. 101) defende que "Depende do meio em que estão inseridos. As interações da criança com as pessoas de seu ambiente desenvolvem, pois, a fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário".

A criança já nasce inserida em um ambiente alfabetizador e letrado, antes mesmo de chegar a adentrar os muros da escola, o ambiente que a cerca produz os seus conhecimentos prévios. Para uma efetiva educação formal é necessário transformar a sala de aula em um espaço que inspire no aluno os sentidos e seja conveniente à aprendizagem. A elaboração de materiais, pode ser feita com os alunos os quais se tornam coautores desse processo, numa participação ativa no desenvolvimento do conhecimento.

Um dos materiais que pode ser citado como imprescindível na sala de aula é o alfabeto, como elemento de apoio e consulta. O traçado das letras, a sequência alfabética permite que o aluno perceba e compare a grafia, elaborando hipóteses sobre a escrita. É importante conter os diversos tipos de grafia como letras de imprensa, cursiva e bastão, mas deve-se priorizar, principalmente nos anos iniciais, a letra bastão maiúscula como forma de facilitar a construção do código de escrita alfabética.

O calendário também é um dos materiais, onde o aluno consulta, compara, percebe o traçado dos números, a sequência numérica, conceitos básicos do sistema de numeração, posicionamento, questões de grandeza (maior/menor), a quantidade e ordem dos dias da semana e dos meses que compõem o ano, sendo possível também identificar números pares e ímpares.

Cartaz com posicionamento de números para compreender a relação da ordem do sistema de numeração e identificar a posição que o número ocupa, partindo dos conhecimentos prévios que a criança já traz sobre os números o cartaz contribui para uma melhor assimilação e compreensão ao confrontar suas hipóteses e assim avançar na ordenação de números: unidade, dezena, centena, etc.

A lista de nome dos alunos (chamadinha) também é um cartaz que trabalha a leitura e escrita além de localizar informações (nome do aluno), as mudanças e permanências em cada nome, ordem alfabética. Esse cartaz pode ser elaborado pelos alunos, que participam, identificando-se como sujeitos do processo de construção e socialização de suas hipóteses na leitura e escrita do próprio nome.

Pode-se organizar cartaz com leitura e escrita de dezena e dúzia, utilizando-se da comparação, ordenação, sequenciamento, contagem e regularidade numérica, composição e decomposição, relacionando o conceito de dezena e dúzia com a quantidade (agrupamento de objetos).

Não há um momento específico para a exposição de cartazes e aqui também só estão citados alguns exemplos, todo e qualquer material faz parte do processo de aprendizagem e cada criança assimilará de acordo com sua fase de alfabetização, quando o ambiente propicia a aprendizagem, permite ao aluno a motivação para aprender, atividades relacionadas às práticas de comunicação oral informal e formal, manuseio de jornais, revistas, livros, e outros materiais devem atender as necessidades e ao interesse da classe para ter sentido e ser eficiente, propiciando a aprendizagem da leitura e escrita.

É perceptível a forte contribuição do ambiente alfabetizador para as práticas pedagógicas na construção do conhecimento, a criança começa a elaborar hipóteses sobre leitura e escrita, estabelecendo comparações entre as informações do cartaz com seus conhecimentos prévios e junto com o professor mediador avançar em suas possibilidades. Nesse sentido, os estudos e as teorias de Vygotsky são relevantes sobre a zona de desenvolvimento real e potencial, ocorrendo a mediação entre esses dois níveis pelo professor, na construção e ampliação do conhecimento, denominada zona proximal.

Distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1988, p. 35)

A distribuição dos cartazes em sala de aula favorecem a aprendizagem de leitura e escrita e são uma base que possibilita a criança analisar, refletir, verificar, formular, observar e criar possibilidades para sua própria produção e construção do conhecimento, aprender vocabulário e avançar cognitivamente, a partir da reflexão e observação onde os alunos reveem suas estratégias, confrontando suas hipóteses nos cartazes que compõem o ambiente alfabetizador, jun-

tamente com as intervenções e mediação do professor alfabetizador.

2.3 PRÁTICAS DIDÁTICAS QUE FAVORECEM A LEITURA E ESCRITA

Na busca por soluções adequadas afim de aperfeiçoar o favorecimento da leitura e escrita, sem perder de vista cada aluno e sua capacidade de aprender, respeitando o conhecimento prévio, procurando implementar uma aprendizagem significativa para os alunos do ciclo I, verifica-se que práticas didáticas articuladas com a formação continuada do professor e com o seu planejamento em sala de aula, complementam para uma ação-reflexão-ação, onde o professor mediador faz as adaptações necessárias de acordo com sua turma. Aqui cita-se algumas que podem contribuir nas expectativas de aprendizagens que compõem a rotina dos alunos, permitindo ao professor planejar seu dia a dia com seus alunos, e assim torná-los confiantes na sua capacidade de aprender e o professor seguro em suas competências de ensinar.

Práticas essas que não são e nem devem ser engessadas pois trata-se apenas de um guia, que pode orientar, indicar caminhos possíveis e propor alternativas, um ponto de partida para reflexão.

Mesmo sem saber ler os alunos podem construir estratégias de leitura, através da antecipação ou inferência no conteúdo de um texto. Verificando o título, as imagens, sua diagramação, as informações contidas na capa, contracapa, etc. O professor mediador não se até apenas a um gênero textual, antes deve proporcionar o contato com os vários tipos de gêneros: cartas, contos, divulgação científica, poemas, reportagens, cantigas de roda, parlendas, entre outros. O professor ao fazer a leitura diária de textos literários permite aos alunos a construção de uma autonomia para leitura, familiarização com a linguagem escrita, o prazer com a leitura e o conhecimento amplo de uma diversidade de história e autores.

O professor é fundamental no processo da prática da leitura, é uma referência importante ao explicitar os usos e funções da leitura e escrita, ensinando o comportamento de leitor ao compartilhar com os alunos as suas ações quando ler em sala de aula, contribuindo para que passem a ter conhecimentos sobre a função social da escrita ao proporcionar o contato com diferentes portadores de texto: jornais, revistas, livros informativos, cartazes, entre outros. Inserir o aluno nas práticas de oralidade e escrita, nos processos formais de alfabetização, reconhecendo a função social da escrita e leitura, permitindo o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança, capazes de usar a língua falada e escrita.

Ler de acordo com o que sabem sobre as letras e a escrita segundo suas hipóteses e assim ter a possibilidade de voltar e analisar a palavra e refletir sobre o uso das letras, são práticas que favorecem a leitura e escrita numa forma de contribuir para usar o que sabem, refletir e ampliar seus conhecimentos. Na leitura o foco está na interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos e orais. Uma forma para aprimorar a compreensão leitora é proporcionar ao aluno diversificadas experiências de ler, ouvir, comentar textos escritos. A formação do leitor deve contribuir para sua participação em práticas sociais da cultura letrada, no eixo leitura, ensinar a ler é levar o aluno tanto a reconhecer a importância das culturas do escrito com também a interpretar imagens estáticas e em movimento que constituem muitos gêneros digitais.

Para atividades de escrita o aluno deve pensar nas propriedades do sistema de escrita, atividades que envolvem estruturas textuais mais simples como listas, etiquetas, títulos ou textos previamente memorizados como parlendas, quadrinhas, poemas, legendas entre outros são atividades voltadas com objetivo de envolver a leitura e escrita e assim manter equilíbrio entre elas. Em produção de textos, existe a proposta de engajamento das crianças em situações reais de produção de textos verbais ou não verbais, uma atividade de produção de diálogo com o outro, seja um sujeito, seja outro texto, deve ser construído como uma atividade em que os alunos se envolvam com as práticas sociais da linguagem, por meio de planejamento, revisão, reescrita e edição de textos. As práticas de oralidade, leitura e produção de textos nos dois primeiros anos vinculam a aprendizagem do sistema alfabético de escrita. Uso-reflexão-uso visa levar o aluno a refletir sobre as possibilidades de uso permitidas pelo sistema de língua, oral ou escrita e a ser capaz de aplicar o recurso mais adequado ao contexto em que está inserido.

Compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita, seguindo, nos demais anos, com a aprendizagem dos padrões de escrita que consolidam o domínio desse sistema. Nos dois primeiros anos, espera-se que a criança entenda os princípios organizadores do sistema alfabético de escrita, que é a correspondência entre fonema e grafema (regularidades diretas e algumas regularidades contextuais), aprimorando gradualmente os padrões de escrita (regularidades contextuais e irregularidades). (BRASIL, 2017, p.85)

Na prática, antes de iniciar a história, e aqui o professor deve já estar informado sobre o que se pretende destacar, informar sobre o texto que será lido, antecipando algumas partes da trama, seus personagens, local, fornecendo elementos para que os alunos possam antecipar o conteúdo do texto situando se durante a leitura, solicitar que façam inferências do que pensam

sobre como vai terminar a história, organizando-os de formas variadas: sentados no chão, na própria carteira em roda, com olhos fechados para melhor imaginar a história, em uma parte agradável do pátio, etc., mostrar as ilustrações, ressaltando a relação delas com o texto escrito.

Compartilhar com os alunos sua própria opinião sobre a história, comparando com outras histórias lidas ou conhecidas pelo grupo, tornar o livro físico disponível para que possam folhearem, possibilitando assim o aprendizado de que a leitura é uma forma de entretenimento e prazer. Sabe-se que ao trabalhar a leitura e escrita na escola a finalidade é a formação de leitores competentes e consequentemente, a formação de escritores, a leitura fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever e contribui para a constituição de modelos: como escrever. Alguns exemplos de leitura: leitura inicial, leitura compartilhada/colaborativa, leitura diária/semanal. A leitura fluente envolve uma séria de outras estratégias como seleção e verificação, decodificação, antecipação, mobilização de conhecimentos prévios, letramento, habilidade de estruturar inferências, deduções realizadas por meio de relações estabelecidas entre os dados do texto e entre o texto e o contexto.

Conhecer os nomes das letras, os sons que cada uma representa, a forma gráfica e a ordem alfabética é fundamental para os alunos que estão se alfabetizando, atividades que ocorrem manipulação da ordem alfabética em um contexto significativo leva o educando a ampliar o conhecimento sobre as letras do alfabeto, reconhecendo situações nas quais a ordem alfabética identifica a organização de alguns portadores textuais, como dicionário, lista telefônica, agende de telefones, nome dos alunos no diário de classe, entre outros. Uma prática didática de escrita com o professor ao produzir um cartaz de nomes da turma – ordem alfabética, e assim proporcionar a memorização da ordem alfabética e utilizar a ordem alfabética para organizar um texto.

Num primeiro momento conversar sobre a ordem alfabética, recitar o alfabeto, trazer os conhecimentos prévios dos alunos indagando sobre quem já teve oportunidade de verificar algum texto organizado nessa ordem, mostrar que é possível utilizar o alfabeto para buscar informações, levantar questões sobre um nome começar com a mesma letra, discutindo sobre os assunto e fazer referências sobre a segunda, terceira ou quarta letra dos nomes e se os nomes forem idênticos, partir para a análise dos sobrenomes.

Leitura de parlenda na reflexão sobre o sistema de escrita alfabético, estabelecendo relação entre partes do oral e partes do escrito, essa atividade pode ser uma atividade permanente enquanto houver alunos com escrita não alfabética. Recitar a parlenda com os alunos várias vezes, de modo a garantir que todos a saibam de cor. Escrita e leitura da parlenda, apontando o que está sendo lido, distribuição de cópias dos textos para acompanhar a leitura, passando o dedo por cima do que está sendo lido, leitura de verso por verso mostrando que cada verso é uma linha, tornando mais fácil para que os alunos acompanhem. Em outros momentos, depois de ler algumas vezes junto com os alunos parlendas ou cantigas, solicitar para procurar determinadas palavras, quem encontrar poderá dar dicas como é a primeira letra, com qual letra terminas, em que verso está, para possibilitar que os demais também encontrem.

As cruzadinhas, tornam-se um instrumento valioso na alfabetização, elas oferecem a oportunidade de estabelecer relação entre oralidade e escrita, fonema/som, relacionando fala e grafia, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita e as variedades linguísticas, dessa forma permitindo as crianças a refletirem sobre escrita correta da palavra. É necessário explicar que cada espaço recebe uma letra, portanto não pode sobrar nem faltar espaço, se isso ocorrer, provavelmente há erros na escrita. Orientar que quando ocorrer o cruzamento de palavras uma única letra será usada para as duas palavras.

Chamar a atenção de que algumas palavras podem estar escritas na posição vertical ou horizontal. Uma proposta interessante ao trabalhar com cruzadinhas é examinar como a palavra está organizada, qual é a letra inicial, a norma ortográfica da língua portuguesa e a compreensão da correspondência letra-sons. Esta prática didática permite que as crianças desenvolvam as capacidades de ler e escrever mesmo que os alunos não tenham o domínio do sistema de escrita, utilizando as estratégias de antecipar, verificar, utilizando-se dos seus conhecimentos prévios sobre a leitura e escrita ao utilizar o banco de palavras.

Para ampliar o conhecimento sobre a relação entre as partes do oral e do escrito, refletindo sobre o sistema de escrita alfabético, o trabalho com listas contribui de maneira significativa, as crianças presenciam essa prática constante em seus lares com seus familiares, quando esses listam os produtos de compra, etc. As listas permitem a relação de nomes de pessoas, produtos, compromissos, atividades, entre outras para organização de uma ação. Apresentam uma estrutura simples, dessa forma permitem que essa prática possibilite que os alunos reflitam sobre a escrita das palavras, que letra deve usar, quantas letras usar, e ao trabalhar em duplas ou grupos, a comparação entre as produções dos outros alunos estimula muito mais essa reflexão, construindo o conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor essas práticas didáticas, espera-se que ocorra o favorecimento para trabalhar com os alunos a leitura e a escrita. Apresenta-se aqui uma minúscula parte de um vasto campo de práticas que podem favorecer o ensino da leitura e escrita. É necessário que o professor, no cotidiano da sala de aula, resgate intencionalmente, atitudes e habilidades que orientem de maneira positiva buscando desenvolver outras atividades semelhantes. O compromisso e emprenho no desenvolvimento das práticas didáticas, e a implementação de abordagens significativas que reflita na fomentação de novas ideias e atitudes, para repensar modelos e planejar ações e perseverar com foco no objetivo final, que é progressivamente os alunos assumirem a tarefa de ler e escrever com mais autonomia e desenvolver ao máximo suas capacidades, e assim crescer em todas as dimensões, contribuindo para a transformação e prática da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, Alfabetização até o segundo ano, 2017, p.85.

CAPOVILLA, Fernando C. (Org.) Os novos caminhos da alfabetização infantil. Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. 2ª ed., São Paulo: Memnon Edições Científicas Ltda., 2005.

CAPOVILLA, Fernando; CAPOVILLA, Alessandra G. S. Alfabetização: Método Fônico. 4ª ed., São Paulo: Memnon, 2007.

CATTELL, Psyche. The measurement of intelligence of infants and young children. New York: Psychological, 1960.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2009.

GOVERNO do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação Fundação para o Desenvolvimento da Educação; Ler e Escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, Professor Alfabetizador – 2º ano. 7ª ed., São Paulo, 2014.

HECKMAN, J. James; MASTEROV, Dimitriy. The productivity argument for investing in young children. Chicago: University of Chicago, 2004.

RUSSO, Maria de Fatima. Alfabetização um processo em construção. 6ed., São Paulo: Saraiva, 2012.

TEMPLETON, Shane; MORRIS, Darrell. Reconceptualizing spelling development and instruction. Reading Online, v. 5, n. 3, p. n3, 2001.

TREIMAN, Rebecca. Reading. In: ARONOFF, Mark; REES-MILLER, Janie (Org.). Handbook of Linguistics. Oxford, England: Blackwell, 2001. p. 664-672.

VALLE, Luciana de Luca Dalla. Metodologia da Alfabetização. Curitiba PR. Ed. IBPEX, 2007.

VYGOTSKY, L.S. Consciousness as a problem in the Psychology of behavior. Soviet Psychology, n. 4, p.3-35, 1979. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1983. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989. WERTSCH, J.V. (Ed.) Culture, communication and cognition in Vygotskian perspective. Combridge: Cambridge University, 1985a. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge: Harvard University, 1985b.

https://www.bezosfamilyfoundation.org/

USO DE TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS COMO FACILITADORAS NO ENSINO DA ARTE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

ANDREIA FERNANDES RIBEIRO DO NASCIMENTO

RESUMO

O presente estudo visa refletir sobre o uso de tecnologias contemporâneas como meios facilitadores do processo de ensino aprendizagem de Arte nas escolas. Com todos os avanços tecnológicos as escolas não podem continuar ignorando a necessidade de adequação, de abertura para o novo a fim de tornar as aulas de Arte mais atraentes, participativas e eficientes transformando os alunos em seres capazes de resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto.

Palavras–chave: Arte; Tecnologia; Educação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa refletir sobre o uso, importância do uso de tecnologias contemporâneas como meios facilitadores do processo de ensino/ aprendizagem da Arte nas escolas brasileiras.

É cada vez mais perceptível a interferência que as novas tecnologias têm causado em diferentes áreas de nosso cotidiano, especialmente no campo da informação e da comunicação. Cada vez mais vemos se multiplicarem na Internet museus virtuais, sites voltados para estudos de obras de artistas conceituados no Brasil e no exterior. Compreender a importância, as novas possibilidades de se ensinar e como torná-las importantes ferramentas do processo de ensino/ aprendizagem tornou-se um dos temas mais debatidos na atualidade.

O objetivo geral procurou analisar o uso de tecnologias contemporâneas como meio de facilitar o processo de ensino/aprendizagem da Arte nas escolas brasileiras. Os específicos procuraram compreender a importância do uso das novas tecnologias no ensino da Arte, analisar e refletir sobre o uso destas tecnologias no ensino da Arte e relacionar benefícios que o uso destas tecnologias possibilita ao processo de ensino/aprendizagem da Arte.

A Internet tem se mostrado, cada vez mais, um instrumento poderoso de ação artístico-cultural possibilitando a geração de novas formas e propostas do ensino da Arte. Investigar de que forma as novas mídias contribuem para a prática do ensino da Arte no contexto educacional brasileiro torna-se um importante eixo gerador de estudo.

A presente pesquisa se configura como descritiva e analítica, visando uma compreensão do trabalho educacional e a utilização das novas tecnologias como ferramenta para complementação desse trabalho.

O mesmo adota uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, por ser mais interessante na constatação da inserção de novas tecnologias sob o olhar do professor.

Visa, também entender e justificar o uso de novas tecnologias na Arte. Meio que, de forma cada vez mais crescente, faz parte de nossas vidas e que apresentam inúmeras ferramentas facilitadoras do processo ensino aprendizagem.

A abordagem de pesquisa deste trabalho visa entender e justificar o uso de novas tecnologias na Arte. Meio que, de forma cada vez mais crescente, faz parte de nossas vidas e que se apresentam inúmeras ferramentas facilitadoras do processo ensino/aprendizagem. Outra questão é verificar se apenas estas novas tecnologias são suficientes para favorecer o completo ensino desta disciplina.

Este estudo será desenvolvido através de pesquisas bibliográficas de autores como: Ana Mae Barbosa, Fernando Hernández, Lucia Gouvêa Pimentel, Pierre Lévy e Parâmetros Curriculares Nacionais. Será realizada a exposição das ideias dos mesmos, comparações e pesquisa de resultados apresentados seguindo bases apresentadas por estes autores.

LEIS E PROGRAMAS QUE REGULAMENTAM A INCLUSÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

O ensino e aprendizagem da Arte tornou-se obrigatório após a criação da LDB, no Ensino Fundamental e Médio. Essa Lei também define um dos papéis da Arte que é a preparação para novos modos de percepção largamente introduzidos pela revolução tecnológica e da comunicação de massa.

Segundo Ana Mae Barbosa (2007, p. 14) " no Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea".

Na sequência acompanhe o que diz a Lei e alguns programas que ajudam a promover esse ensino.

A nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, é a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nela podemos observar dois artigos que citam a

importância do uso de novas tecnologias.

O artigo 32- inciso II diz:

Seção III - do Ensino Fundamental

II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

O artigo 36

Seção IV - do Ensino Médio

O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes.

I - Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

§ 1º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio e educando demonstre:

I - Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.

É uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho:

focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança.

É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Artigo 8, § 4º - O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso após a avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB (Índice de Desenvolvimento do Ensino Brasileiro) onde adotados.

O Programa Nacional Tecnologia Educacional, PROINFO, regulamentado pelo decreto 6.300 de 12 de dezembro de 2007.

É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.

O programa leva às escolas computadores, recurso digitais e conteúdos educacionais.

Artigo 1º, Parágrafo único. São objetivos do PROINFO:

- Promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;

- Fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com uso das tecnologias de informação e comunicação;

- Promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do

Programa;

- Contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;

- Contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação.

O ensino de Artes e as novas tecnologias

A Arte sempre esteve ligada diretamente ao uso das novas tecnologias podendo até mesmo dizer que ela impulsionou o aparecimento de algumas tecnologias como por exemplo, com o design, que com sua preocupação estética com a imagem, fez surgir uma diversidade de programas para seu tratamento e aprimoramento.

Para Lucia Gouvêa Pimentel (2007, p. 115) " o uso de novas tecnologias na escola se faz, tradicionalmente, com alguma defasagem em relação ao seu aparecimento. Isso é normal, uma vez que raramente são desenvolvidas tecnologias que se dirijam diretamente ao processo educacional. Na maioria das vezes, porém, a escola se apropria das tecnologias desenvolvidas com o mesmo enfoque tradicional de supremacia do texto em detrimento ao estudo da imagem"

Portanto faz-se necessário conhecer um pouco do uso das tecnologias na Arte para depois ser possível analisar o seu uso nas escolas.

Tudo iniciou com a fotografia, ainda no século XIX, e desde então, as tecnologias envolvidas na produção e circulação de imagens por meio de equipamentos diversos têm passado por muitas mudanças.

A expansão rápida das redes de computadores, a produção e circulação de imagens abriram um novo espaço na nossa realidade.

No que envolve as artes, principalmente as artes visuais, os recursos da informática têm sugerido novos rumos bastante instigantes e cheios de possibilidades a uma grande geração de artistas. No século XIX a fotografia

e o cinema inauguraram a era das imagens técnicas. Para Flusser (2002), imagens técnicas são aquelas produzidas por meio de aparelhos, enquanto que imagens tradicionais são aquelas resultantes do trabalho do artista em manuseio direto de suas ferramentas.

A televisão e mais tarde o vídeo, ampliaram as possibilidades para produção e veiculação de imagens.

Os computadores atingiram o auge de sua popularização nas últimas décadas do século XX, fazendo surgir a era das imagens digitais.

Estas novas tecnologias trouxeram novas características à arte contemporânea que passou a contar com a internet para sua concepção e como suporte e distribuição para suas obras.

A utilização das novas tecnologias pela arte constituiu o que podemos chamar de ciber-arte, cujos exemplos mais importantes são: a vídeo arte, a tecno-body-art, o multimídia, a robótica, esculturas virtuais, a arte holográfica, a realidade virtual e a música tecno-eletrônica.

Diariamente percebemos que as informações codificadas através de imagens estão cada vez mais presentes na escola, na TV e nos espaços públicos.

A escola, ainda nos dias de hoje, ignora o forte apelo das imagens e continua priorizando a comunicação verbal e escrita e o ensino quase que exclusivamente por meio dela.

Segundo Ana Mae Barbosa (2009, p.12) " as únicas imagens na sala de aula são imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmo os livros didáticos são raramente oferecidos às crianças porque elas não têm dinheiro para comprar livros. O professor tem sua cópia e segue os exercícios propostos com as crianças... visitas a exposições são raras e em geral pobremente preparadas."

Assim sendo uma escola que não faça uso das tecnologias digitais falsificaria o próprio processo educacional ou estará formando alunos para uma vida que não farão parte do mundo atual.

Neste sentido uma educação em arte cumpre o papel de formar um observador mais crítico, que consiga decodificar imagens as quais está exposto, seja no sentido formal, seja no conceitual.

As imagens veiculadas pelos diferentes tipos de mídia trazem em sua essência um discurso conceitual que deve ser trabalhado a partis da estética e dos conteúdos das artes visuais.

A escola tem avaliado a atual geração de alunos como totalmente desinteressada e que não faz nada além de assistir TV e de jogar videogames. Assim percebemos que os alunos são atraídos pelas imagens em movimento, e esperam da escola também um ritmo intenso. Ela precisa ficar atenta a esta situação e utilizar estes meios como uma forma de estabelecer uma relação mais efetiva com os alunos.

Se a escola não se modernizar corre o risco de ser omissa na formação desses alunos, permitindo que eles sejam consumidores desses meios, sem reflexão, e sem saber o que fazer com tanta informação que recebem.

A maioria das escolas que incluem a informática na formação de seus alunos prioriza a edição de textos e o uso de bancos de dados, ao invés de enfocarem ao ensino de visualizar imagens, o som e o movimento por exemplo.

A apreciação e a produção de imagens em movimento demandam o conhecimento da linguagem, o que envolve a aplicação dos recursos dos softwares de acordo com o resultado que se pretende.

Outro grande problema refere-se à infraestrutura das escolas no tocante a informatização. Algumas escolas possuem computadores, mas são equipamentos defasados, com poucos recursos. E, muitas vezes, a utilização dos laboratórios de informática requer planejamento e a programação nem sempre fáceis de serem articulados.

Outra dificuldade seria gerada por conta de contextos socioculturais onde algumas localizações são desprovidas de instituições como museus, galerias, centros culturais, e outros. As referências fornecidas a esses alunos são oferecidas pelos sistemas abertos de televisão e suas programações estipulando gostos e padrões estéticos. Uma minoria das escolas públicas está localizada em cidades que possuem instituições culturais onde se possam conhecer presencialmente obras de artistas. Assim o contato dos alunos com essas produções é feito apenas através de reproduções de livros de arte e que algumas escolas, por possuírem orçamentos muito pobres acabam por optar por não adquirir esse material.

E quanto aos nossos professores? Diante de uma tecnologia que muda numa velocidade muito alta, em geral, os professores não estão acompanhando-a. Alguns dominam muito superficialmente as ferramentas disponibilizadas pelos computadores e ainda não se acostumaram às artes eletrônicas.

Por estes motivos é que observamos que o ensino das artes visuais insiste em dar continuidade a práticas conservadoras sobre o ensinar e aprender. Torna-se mais fácil trabalhar com giz de cera, colorir desenhos... se

possível, são programadas visitas a museus e centros culturais e retornando à escola voltar a atividades de produção de imagens tradicionais.

Na educação contemporânea estamos lidando com alunos que são verdadeiros "nativos digitais"; uma educação que busque utilizar estas novas tecnologias tornaria a sala de aula muito mais atraente e motivadora, além de que, conhecendo a produção artística visual contemporânea, este aluno valorizaria nossa herança cultural e tomaria consciência da sua participação enquanto fruidores e construtores da cultura do nosso tempo.

Segundo Ana Mae Barbosa, as propostas do ensino da Arte pretendem" desenvolver a percepção e a imaginação capaz de captar a realidade circundante" [...], " desenvolver a capacidade crítica para analisar a realidade percebida" e " encorajar o processo criativo, o qual permite novas respostas a esta realidade, até mesmo mudando a ou transformando-a".

Para Lúcia Gouvêa Pimentel (2007, p. 116) “ao se optar por usar um ou mais recursos tecnológicos, essa escolha deve justificar-se pela melhor adequação da expressão artística possibilitada por esse ou esses meios. O ideal é que o aluno tenha experiências com atividades e materiais diversos - câmera fotográfica (tradicional ou digital) / vídeo/ scanner/ computador/ ateliê/ fotocópia- para que, conhecendo-os, possa pensar em Arte de forma mais abrangente."

Assim sendo, o primeiro desafio da educação seria o de nos aproveitarmos da velocidade contida nessas tecnologias: cartazes, outdoors e os meios de comunicação, computadores e verificar se esta velocidade está permitindo com que nossos alunos pensem sobre o que viram, estão selecionando o que deve fazer parte para registrar na memória?

A Internet e seus recursos hipermídios levam a criação de um maior número de elementos capazes de interferir no universo da expressão artística. A presença de Museus Virtuais na grande rede mundial possibilita o contato com a produção artística em diferentes momentos da história.

O uso de softwares educacionais permitem a criação de desenhos com mais ou menos recursos (carimbos, texturas, variações de preenchimentos, entre outros) .

Desta forma além do caráter de um mero observador, ao aluno será dada a oportunidade de acesso a registros textuais, linhas de tempo, novas produções, ou simplesmente pesquisar.

O uso de novas tecnologias possibilita o desenvolvimento da capacidade de pensar e fazer arte contemporânea abrindo possibilidades para o conhecimento e uso de novas formas de expressão, troca de experiências além de contribuir para a melhoria e a democratização do ensino de arte. Além de ser fundamental para o desenvolvimento de competências necessárias a inclusão digital.

O uso desses materiais, porém devem ser feitos sempre com a intenção de propiciar o aprendizado em Arte. Faz-se necessária toda atenção para que esses recursos não sejam utilizados simplesmente para favorecer o conhecimento e para que se possa explorar os programas colocados a disposição.

Os projetos de trabalho surgiram com características bem específicas dentre as quais poderíamos citar: surgem a partir de temas de interesse dos alunos, favorecem pesquisas, implicam atividades individuais e grupais, vão além dos limites do currículo escolar, implicam a realização de atividades práticas, realizam visitas, trazem convidados para sala de aula, etc.

Segundo Fernando Hernández (2000, p. 181) " essas características estão presentes, de uma forma ou de outra, nessas modalidades de ensino, porque estão dentro de uma tradição educativa que recolhe propostas da Escola Nova relacionadas com o papel da atividade e do estudo do próximo na aprendizagem. Vincula-se a Dewey e à sua ideia da importância da aprendizagem conceitual. Relaciona-se com Brunet e sua proposta de currículo em espiral a partir do ensino das ideias-chave"

Segundo Pierre Leva (1993) é bem conhecido o papel do envolvimento pessoal do aluno no processo ensino-aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar-se e reter aquilo que aprender. A multimídia interativa, graças a sua dimensão reticular não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material assimilado. É, portanto, um instrumento, bem adaptado a uma pedagogia ativa.

Esses fatos podem apontar o sucesso desses projetos descritos a seguir.

2.1.1. Projeto " Tempo- Movimento e ritmo” do Colégio de Aplicação da UFRJ

Este projeto teve como objetivos gerais a discussão e investigação de possibilidades de uso das novas tecnologias na educação e, mais especificamente, no ensino das Artes Visuais, envolvendo a produção de filmes de animação.

Algumas experiências foram feitas com turmas da 8ª série do ensino fundamental em 1997 e envolviam o movimento real e o ilusório na obra de arte. O ponto de partida foi a observação do filme de animação "Mo-

nalisa", no qual pinturas do século XX ganham movimento e se transformam. Após o conhecimento de como se consegue o movimento de imagens que a princípio são estáticas, os alunos escolheram uma ou duas pinturas de alguns artistas e o desafio foi colocá-las em movimento. O resultado foi gratificante, pois possibilitou a compreensão de como é realizado um filme de animação.

2.1.2. Projeto "Exercício curatorial no espaço virtual: uma reflexão sobre o acervo da Galeria da Faculdade de Artes Visuais", desenvolvido por Carla Luzia de Abreu.

Neste projeto a proposta foi analisar a política de formação do acervo da Galeria da FAV/UFG, e sua orientação, ou orientações estéticas, para então digitalizar as imagens do acervo, e formular um sítio virtual em que suas imagens digitalizadas estivessem disponíveis ao público. Também foi desenvolvido um espaço de interação do público, em que foi possível articular imagens das obras em propostas curatoriais. O projeto também orientou professores e alunos sobre os dados técnicos das obras, contextos de sua realização etc. Favoreceu ainda a possibilidade de interação e experimentação em artes visuais a partir da interpretação das imagens do site.

Projeto "O ensino de arte, a arte contemporânea e as novas tecnologias" de Cláudia Regina Babinski

Este projeto realizou um levantamento de sites de museus de arte, centros culturais, fundações e outras instituições, analisando os conteúdos que disponibilizam em suas páginas na internet, as imagens de obras que compõem seu acervo e de exposições em cursos ou já realizadas; os possíveis mecanismos de interação por meio de alguma forma de ação educativa voltada especificamente para o visitante do site.

O projeto Exercício curatorial no espaço virtual: uma reflexão sobre o acervo da Galeria da Faculdade de Artes Visuais e o projeto O ensino de arte, arte contemporânea e as novas tecnologias têm ajudado muito escolas periféricas que, distantes dos centros urbanos mais bem equipados em referência aos circuitos culturais, fazem uso da rede mundial de computadores para promoverem o contato de seus alunos com acervos artísticos.

CONCLUSÃO

Através dessa análise nos capítulos acompanhamos como as Leis e programas estão auxiliando nesse percurso. Conhecemos como a Arte faz uso das novas tecnologias e de como estas novas tecnologias acabam chegando até nossas escolas. Descrevemos os principais problemas e sobre os principais meios de se trabalhar com as tecnologias para favorecer o ensino da Arte.

Para finalizar o último capítulo indica o uso de projetos como uma importante ferramenta para favorecer o uso das novas tecnologias no ensino da Arte e aponta projetos que obtiveram bons resultados fazendo uso das novas tecnologias no ensino da Arte.

Portanto os objetivos específicos de se compreender a importância do uso das novas tecnologias no ensino da Arte; analisar e refletir sobre o uso destas tecnologias no ensino da Arte, relacionar benefícios que os usos destas tecnologias possibilitam ao processo de ensino/ aprendizagem da Arte foram amplamente discutidos.

Porém algumas considerações finais fazem-se necessárias: educação precisa acompanhar a evolução. Nossas escolas, professores e alunos necessitam ser agentes de transformação da sociedade.

A resistência a interagir com máquinas está trazendo limitações para o ensino de qualidade. Como continuar ensinando, se a escola está cada vez mais longe da realidade do aluno?

A educação do futuro será sempre constituída de importantes reflexões: promover conhecimentos pertinentes, enfrentar incertezas, formar alunos para a vida ensinando a condição humana, a compreensão de mundo, princípios de ética, cidadania. Como fazer isso insistindo em processos educativos do passado?

A Arte, um dos principais meios de comunicação da humanidade, não pode ficar fora dessa explosão. Nossos alunos precisam acompanhar essas mudanças para praticá-la de forma agradável, consciente a fim de perpetuar nossas memórias.

A inclusão digital favorece a democratização das produções artísticas além de facilitar o aprendizado do que está sendo produzido pelo mundo.

Torna-se importante ressaltar que uma produção artística virtual jamais deverá substituir ou excluir as produções artísticas tradicionais; uma sempre complementará a outra. As duas devem continuar existindo e sendo ensinadas a fim de que os alunos possam tirar suas próprias conclusões sobre a evolução do mundo que o cerca e que forma deseja se expressar.

Dessa forma o objetivo desse trabalho que foi analisar o uso de tecnologias como meio facilitador do processo de ensino/ aprendizagem da Arte nas escolas brasileiras faz se completo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; A Imagem no Ensino da Arte, São Paulo: Perspectiva. 2009.

BARBOSA, Ana Mae; Arte- educação: leitura no subsolo, São Paulo: Cortez Editora.

2001.

BARBOSA, Ana Mae; Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte, São Paulo: Cortez Editora. 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando; Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho, Porto Alegre: Artmed. 2000

LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Ed. 34, 1993.

CRUZ, Manuela; Usando as tecnologias como Recursos Educacionais, Disp. em http://ucsrecursoseducacionais.blogspot.com.br/2010/12/as-leis-que-regulamenta-minclusão-das.htm. Acesso em 08/01/2014.

MARTINS, Alice Fátima; Novas tecnologias e o ensino de Artes Visuais: algumas considerações, Disp. em www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/063.pdf. Acesso em 20/01/2023.

REVISTA PERSPECTIVA CAPIANA, Disp. em www.cap.ufrj.br/perspectiva/n1/perspectiva%20-%20numero%201.pdf. Acesso em 20/01/2023.

NEUROPSICOPEDAGOGIA UMA CIÊNCIA INOVADORA

ANDRESSA LIMA LUNA

RESUMO

O presente trabalho foi realizado utilizando-se de pesquisa bibliográfica para embasamento teórico deste. O mesmo tem como objetivo mostrar a importância e as contribuições que a Neuropsicopedagogia traz para uma aprendizagem significativa. Sendo uma ciência inovadora e ainda em crescimento em nosso país, mesmo com o pouco tempo é capaz de auxiliar os profissionais da Educação a nortearem a aprendizagem de alunos com dificuldades em sua aprendizagem para assim poderem aprender e se desenvolver dentro de suas especificidades levando em consideração que cada um possui e tem um meio para se desenvolver dentro do limite de cada um.

Palavras-chave: neuropsicopedagogia; aprendizagem; desenvolvimento.

ABSTRACT

The present study was carried out using bibliographic research for this theoretical foundation. The goal is to show the importance and contributions that Neuropsychology brings to meaningful learning. Being an innovative science and still growing in our country, even with the short time it is able to help the professionals of Education to guide the learning of students with difficulties in their learning so that they can learn and develop within their specifics taking into consideration that each has and has a way to develop within the limit of each one.

Keywords: neuropsychology; learning; development.

1 INTRODUÇÃO

As contribuições de Neurociências para a aprendizagem de alunos vem se tornando cada vez mais importantes para a trajetória escolar uma vez que o insucesso na escola é assunto presente entre professores e profissionais da Educação. Assim, nos cabe investigar essa problemática para encontramos meios de contribuir para o desenvolvimento e para uma aprendizagem significativa.

Por enfrentarmos essa realidade todos os dias em diferentes regiões, com crianças de diversas idades e séries, precisamos nos atentar aos motivos das dificuldades de aprendizagem e trabalhar em cima do real motivo, a

Neuropsicopedagogia nos orienta a intervir nesse trabalho.

1.1 OBJETIVO GERAL

Mediante pesquisa, vamos buscar entender como a Neuropsicopedagogia, pode nos ajudar a combater o "fracasso escolar" por buscar suas origens para assim como educadores garantirmos o auxílio da aprendizagem dos alunos.

1.2 OBJETIVO ESPECÍFICO

Mostrar ações que o profissional de Educação pode fazer para abordar e solucionar o problema da dificuldade de aprendizagem dos alunos em sala de aula.

1.3 JUSTIFICATIVA

Como docentes, notamos o crescente número de alunos que não demonstram interesse em aprender, que se tornam violentos com os professores, muitas das vezes sem motivo aparente e que não conseguem ter um bom relacionamento professor x alunos x colegas de classe. Vamos investigar motivos que podem ser os agravantes dessas atitudes e como podemos fazer com que isso seja solucionado e que o objetivo principal da escola seja transmitido, que é o APRENDER.

1.4PROBLEMA

Devemos destacar que não é de hoje as várias experiências que professores enfrentaram com alunos, os mesmos os nomearam como, "esse não tem jeito", "aluno problema", onde os alunos eram classificados, tachados, rotulados e tidos como casos perdidos que geralmente eram provenientes de uma avaliação classificatória e seletiva e, dessa forma as crianças eram tidas como indisciplinadas, como também as que já fracassaram na escola eram colocadas em uma única classe com o objetivo de não "prejudicar" os demais alunos.

CAPÍTULO I- BREVE HISTÓRIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

No Brasil, a Neuropsicopedagogia partiu do interesse de um de grupo de docentes de Santa Catarina do qual se motivaram à pesquisa com base de um pedido ousado e empreendedor vindo do diretor da instituição da qual trabalhavam.

Foi criado a produção de novos conhecimentos para que fossem aproveitados em uma perspectiva educacional, indo além de estudos já existentes que evidenciavam

apenas o comportamento e as emoções. Era preciso incluir discussões que envolvessem as Neurociências aplicadas à Educação, nas especificidades das aprendizagens escolares. Todos tinham muito diálogo e foram subsidiados pela confiança que a instituição inspirava, provocando e desafiando-os na construção destas novas frentes. Logo, uniram-se para pensar esses olhares e avaliar tudo o que estava disponível no âmbito da educação especial, das dificuldades de aprendizagem, da inclusão escolar e do atendimento multidisciplinar, a partir das concepções transdisciplinares que o grupo tinha.

Assim, reuniram- se várias profissionais, Educadores Pedagogos, Educadores Psicopedagogos, Psicólogos, Neuropsicólogos, Médicos Pediatras, Médicos Psiquiatras infanto-juvenis, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais, Fisioterapeutas e Neurocientistas, todos foram fundamentais no processo da criação dessa temática.

Em dezembro de 2006, foi criado o primeiro curso de Neuropsicopedagogia do qual hoje é uma Ciência fundamental e uma área de grande suporte das questões que envolvem a aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO II- A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROPSICOPEGAGOGIA HOJE

A Neuropsicopedagogia a cada dia que passa precisa estar mais presente uma vez que a cada dia surgem novos tempos, novos alunos, novas mudanças, novos desafios. Assim, precisamos ser atentos aos nossos alunos e observar a especificidade de cada um deles dentro ambiente escolar, melhorar nossas práticas e mediante nossos olhares usarmos metodologias que auxiliem a aprendizagem.

O papel do Neuropsicopedagogo é atuar em diferentes contextos sociais, buscar entender todo o processo cognitivo do aluno, os motivos de seus impasses e as implicações que se dão quando o mesmo aprende.

Uma vez que a Educação está sempre relacionada a mudanças, devemos entender que contribuições das neurociências ajudarão a área educacional bem como contextualizar a Neuropsicopedagogia e a relação da mesma com o ensino aprendizagem.

Mediante conhecimentos neuropsicopedagógicos, podemos entender como se processa o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno, propiciando melhoras nas perspectivas educacionais, retirando o conceito de que alguém não pode aprender e sim que a aprendizagem vem de maneiras diferentes e com estímulos que às vezes vão precisar ser diferenciados para cada indivíduo.

Para Almeida:

"A Neurociência tem apresentado diariamente novas descobertas que não era possível saber antes. Hoje, talvez, a melhor e a mais importante descoberta da ciência que estuda o cérebro seja a questão da plasticidade cerebral, ou seja, no passado, acreditava-se que quem não aprendia e ponto final. Seu cérebro não dava conta e nunca poderia dar conta da aprendizagem, e, dessa forma, cabia ao indivíduo desaparecer dos meios acadêmicos e sociais. Era uma exclusão fundamentada até mesmo pela ciência" (2012, p. 44).

A contribuição da Neuropsicopedagogia na escola é fundamental, uma vez que a forma que direcionamos um aluno que percebemos que tem dificuldade em sua aprendizagem pode afetar todo esse processo. Repensarmos sobre nossas práticas faz-se importante pois podemos estigmatizar a criança e isso prejudicar e dificultar sua autoestima e afetar seu desenvolvimento de aprendizagem.

Vamos observar alguns fatores importantes para a aprendizagem dos alunos:

- Estudantes aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não têm motivação;
- stress impacta aprendizado;
- ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado;
- estados depressivos podem impedir aprendizado;
- o tom de voz de outras pessoas é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou não-ameaçador;
- as faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente (i.e.

intenções boas ou más);

- feedback é importante para o aprendizado;
- emoções têm papel-chave no aprendizado;
- movimento pode potencializar as oportunidades de aprendizado
- nutrição impacta o aprendizado;
- sono impacta consolidação de memória;
- estilos de aprendizado (preferencias cognitivas) são devidas à estrutura única do cérebro de cada indivíduo;
- diferenciação nas práticas de sala de aula são justificadas pelas diferentes inteligências dos alunos.

Ao observarmos acima, notamos que aprender, é algo complexo, que necessita não apenas de alguém falar o que temos de aprender, mas é um conjunto de práticas e etapas, mais do que só memorizar conteúdos falados.

Pensando sobre isso, o profissional da Neuropsicopedagogia assume papel de importância na abordagem e solução do problema da dificuldade de aprendizagem na fase de alfabetização. Como aprender a ler é para a criança enfrentar novos desafios em relação ao conhecimento linguístico, esta tarefa se torna complexa exigindo um trabalho de equipe multidisciplinar cujo objetivo é identificar quais as causas das dificuldades de aprendizagem onde a etiologia da problemática pode ser fundamentada nos vários tipos de transtornos biopsio e sociofamiliar.

As dificuldades existentes neste processo são esperadas, pois a relação do sucesso na aprendizagem da leitura e das habilidades intelectuais deve ser considerada. Crianças que apresentam grandes habilidades intelectuais, com certeza terão maiores facilidades para aprender a ler e escrever, ao compararmos com as que têm menores habilidades.

Outro fator a ser considerado é a aprendizagem significativa onde os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui, cabe ressaltar que este é um processo dinâmico em que o novo conceito formado passa a ser um novo conhecimento que pode servir de futuro ancoradouro para novas aprendizagens.

É necessário constatar que o profissional de Neuropsicopedagogia ao se apropriar dos conhecimentos das Neurociências poderá ter um suporte teórico-prático mais fundamentado para entender as funções cognitivas, tais como: atenção, memória, tátil-cinestésica, funções motoras, funções superiores (linguagem, planejamento, julgamento etc.), orientação, verbais. Vale lembrar que o profissional de neuropsicopedagogia deve estar em constante busca de novos conhecimentos de sua área e de áreas afins, por conta que sua formação possui uma natureza interdisciplinar e transdisciplinar. Neste sentido, o profissional de Neuropsicopedagogia deve ser, por excelência, um eterno aprendiz como também um pesquisador crítico-reflexivo de sua própria práxis.

O profissional de neuropsicopedagogia deve levar em consideração que uma das suas metas de estudo deve-se a aquisição e o aperfeiçoamento constantes de sua bagagem técnico-científico sobre novas atualizações advindas de inúmeras pesquisas sobre as anomalias neurológicas, psiquiátricas e distúrbios psicológicos existentes do neuroaprendiz, além de outros saberes teórico-práticos, como nos alerta Beauclair (2014, p.35) que o neuropsicopedagogo deve "possuir vontade de ampliar seus referenciais teóricos, estudando campos de conhecimentos diferentes dos que está habituado em sua trajetória profissional e ampliando sua curiosidade epistemológica".

O neuropsicopedagogo deve, acima de tudo, atuar na linha de frente para a implantação da Educação Especial Inclusiva mais humanizadora, como também ressignificar as práticas educativas de forma que possa estabelecer e promover práticas pedagógicas significativas, mais transformadoras e emancipatórias, levando em consideração como o cérebro aprende, além de estimular o neuroaprendiz a utilizar suas múltiplas inteligências, como selecionar, memorizar, armazenar e evocar informações e, posteriormente, transformá-los em conhecimentos significativos em sua própria vida, na qual o sujeito é capaz de construir suas próprias aprendizagens, a partir de suas próprias experiências, sendo sujeito e objeto do conhecimento em constante interação.

Neuropsicopedagogos são profissionais da Neuropsicopedagogia, que têm o compromisso com a constante busca do saber, do aprimoramento, de melhorar o ensino-aprendizagem e ter conhecimento sobre o neurodesenvolvimento do indivíduo, pois dessa forma "permite a utilização de teorias e práticas pedagógicas que levem em conta a base biológica e os mecanismos neurofuncionais, otimizando as capacidades do seu aluno" (OLIVEIRA, 2014, p.16) e também de seus pacientes.

CAPÍTULO III- NEUROPSICOPEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM

Sabemos que a Neuropsicopedagogia traz grandes contribuições para a Educação pois podemos conhecer o ser humano em sua totalidade. O processo de aprendizagem é algo singular de cada indivíduo. E a escola tem papel fundamental em transmitir conhecimentos por meio da aprendizagem fundamentada na compreensão, independência, criatividade dos alunos, autonomia e promover habilidades transversais aos conteúdos curriculares, que auxiliem os alunos a aprenderem. Para Lima:

Toda criança pode aprender a ler e a escrever, mas não em qualquer situação. Mas está claro, também que não é em qualquer situação para todas as crianças. As condições para que ocorra aprendizagem vão variar de acordo com seu período de formação, pois todo processo de aprendizagem deve estar articulado com a história de cada indivíduo. (2002, p. 15)

Sendo assim, podemos através dos conhecimentos neuropsicopedagogicos entender como se processa o desenvolvimento de aprendizagem de cada indivíduo, me-

lhorando assim a ideia da aprendizagem de que não ocorre só para alguns e sim que ela acontecerá por meio de estímulos, atividades de diversas formas desde que respeitemos o ritmo de desenvolvimento de cada aluno. Uma vez que entendemos que o nosso cérebro é fundamental em nossa aprendizagem, conhecer sua estrutura e o modo como ele funciona é fundamental para entendermos as relações que envolvem o aprender. Ao buscarmos a compreensão dos processos de aprendizagem e seus distúrbios, devemos levar em consideração os aspectos neuropsicológicos, porque são na maioria das vezes reflexos de funções alteradas. Nosso cérebro é um sistema integrador, coordenador e regulador entre o meio ambiente e o organismo, entre o comportamento e a aprendizagem.

Vejamos as teorias de Vygostsky e Piaget, ambos falando sobre a aprendizagem.

Teoria de Jean Piaget

Segundo Piaget a teoria da equilibração, de uma maneira geral, trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e assim, é considerada como um mecanismo autorregulador, necessária para assegurar à criança uma interação eficiente dela com o meio-ambiente.

Na linha de pensamento do autor, identificamos três formas básicas de equilibração:

- Em função da interação fundamental de início entre o sujeito e os objetos, há primeiramente a equilibração entre a assimilação destes esquemas e a acomodação destes últimos aos objetos.

- Há, em segundo lugar, uma forma de equilibração que assegura as interações entre os esquemas, pois, se as partes apresentam propriedades enquanto totalidades, elas apresentam propriedades enquanto partes. Obviamente, as propriedades das partes diferenciam-se entre si. Intervêm aqui, igualmente, processos de assimilação e acomodação recíprocos que asseguram as interações entre dois ou mais esquemas que, juntos, compõem um outro que os integra.

- Finalmente, a terceira forma de equilibração é a que assegura as interações entre os esquemas e a totalidade. Essa terceira forma é diferente da Segunda, pois naquela a equilibração intervém nas interações entre as partes, enquanto que nesta terceira a equilibração intervém nas interações

das partes com o todo. Em outras palavras, na Segunda forma temos a equilibração pela diferenciação; na terceira temos a equilibração pela integração.

A Neuropsicopedagogia entende que por mais simples que possa parecer a aprendizagem diante aos olhos de outros, por exemplo: a aprendizagem do simples ato de conseguir tirar o material escolar de dentro de uma mochila; esta aprendizagem provocou mudanças na organização funcional e anatômica do indivíduo, pois houve a construção de novas conexões entre os dendritos de diferentes neurônios, localizados em diferentes regiões cerebrais, e cada vez que este indivíduo chega à escola, ou mesmo à sua casa, ele por si só conseguirá pegar um lápis, um caderno, sem que outros o façam por ele.

Isto é aprendizagem, isto é provocar mudanças, é entender que a partir deste ato se abrem possibilidades para novas aprendizagens, que talvez alguns indivíduos, nunca cheguem ao aprendizado de escrever um livro, mas o simples fato de sozinho pegá-lo em suas mãos, talvez folheá-lo, já é de grande importância para ele.

Como educadores, podemos ver seu trabalho em suas descobertas a partir da perspectiva biológica, psicológica e lógica.

Ainda para Piaget:

Os professores podem guiá-las proporcionando-lhes os materiais apropriados, mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma, por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela.

(1989, p. 53).

CONTRIBUIÇÃO NA ESCOLA

Hoje em dia podemos ver que sua teoria em sala de aula não é o suficiente para dizer que o tema foi assimilado e aprendido. A aprendizagem envolve mais métodos de pedagogia, podem ser aplicados como conhecimentos de experimentação e demonstração.

A Educação tem como meta criar pessoas que sejam capazes de se inovarem e não fazer o que pessoas de outras épocas já fizeram. Pessoas que tenham criatividade, que inventem e descubram, construindo assim seu conhecimento. Para Piaget:

A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como num mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o procederam. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ele se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza. (1986, p. 23).

Resumindo, para esse teórico, o equilíbrio cognitivo depende das inter-rela-

ções entre acomodação do conhecimento, nas estruturas de pensamentos, e de sua conservação. Se o sujeito apenas assimila-se, desenvolveria apenas alguns esquemas cognitivos que não permitiriam que ele desenvolvesse a capacidade de diferenciar os significados e o sentidos das palavras.

Teoria de Vygostsky

• Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio.

• Para substancialidade, no mínimo duas pessoas devem estar envolvidas ativamente trocando experiência e ideias.

• A interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e conhecimento.

• A aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos, de acordo com os conceitos utilizados pelo próprio autor.

• Um signo, dessa forma, seria algo que significaria alguma coisa para o indivíduo, como a linguagem falada e a escrita.

• A aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação.

• Para ocorrer a aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial.

• Dessa forma, a aprendizagem ocorre no intervalo da ZDP, onde o conhecimento real é aquele que o sujeito é capaz de aplicar sozinho, e o potencial é aquele que ele necessita do auxílio de outros para aplicar.

• O professor deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e estimule o conhecimento potencial, de modo a criar uma nova ZDP a todo momento.

• O professor pode fazer isso estimulando o trabalho com grupos e utilizando técnicas para motivar, facilitar a aprendizagem e diminuir a sensação de solidão do aluno.

• Mas este professor também deve estar atento para permitir que este aluno construa seu conhecimento em grupo com participação ativa e a cooperação de todos os envolvidos

• Sua orientação deve possibilitar a criação de ambientes de participação, colaboração e constantes desafios.

• Essa teoria mostra-se adequada para atividades colaborativas e troca de ideias, como os modelos atuais de fóruns e chats.

Para Vygostsky, o ser humano nasceu com o potencial de aprender, logo, a condição básica do psiquismo humano, afinal a consciência pressupõe uma condição intencional. Assim, a aprendizagem se constitui como um processo dinâmico da apreensão da experiência humana, sendo mediada pelo meio social e físico. A aprendizagem antecipa o desenvolvimento e para isso a mediação de indivíduos mais capazes é essencial nesse processo.

CAPÍTULO IV- ALFABETIZAÇÃO COM A AJUDA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

O ato de alfabetizar engloba o desenvolvimento de um conjunto de competências que vão fazer fluir o ler e o escrever, seguindo assim a sequência pré-estabelecida da alfabetização, assim, direcionando ao ler e escrever.

Para Vygotsky, quando o aluno está aprendendo a ler, a prioridade, a atenção e o esforço se concentram em decifrar o código, entender o que esses significam e o que as palavras querem representar, esta é a etapa de aprender a ler. A seguir, o aluno já decodifica as palavras sem esforço e é capaz de lê-las com fluência, ele vai ler para aprender: aprender o significado das palavras, os conceitos transmitidos num determinado texto, descobrindo novos horizontes. O professor possui papel ativo, sendo capaz de desafiar o aluno para que este se sinta cada vez mais hábil ao realizar uma tarefa considerada difícil.

Os educadores detêm o conhecimento, sendo preciso usar diferentes estratégias (metodologias) para alcançar os objetivos propostos, pois os educandos ao serem alfabetizados se diferenciam no que se refere ao tempo e espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do objetivo desse Trabalho de Conclusão de Curso, procurei desenvolver um pouco sobre a ciência Neuropsicopedagogia.

Podemos observar a real importância e a contribuição que o trabalho que é feito com cada aluno pode ajudar em seu desenvolvimento e na construção de seu conhecimento. Como profissionais da Educação juntamente com a neuropsicopedagogia auxiliar alunos que demostram ter dificuldades em aprender por criar meios de direcionar e explorar suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. Plasticidade cerebral e aprendizagem. In: RELVAS, M. P.(org.). Que cérebro é esse que chegou à escola? as bases neurocientíficas da aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

BEAUCLAIR, J. Neuropsicopedagogia: inserções no presente, utopias e desejos futuros. Rio de Janeiro: Essence All, 2014

LIMA, E. S. Desenvolvimento e aprendizagem na Escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Sobradinho, 2002.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência da criança. Editora Crítica: São Paulo, 1986.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. Educação Unisinos. V. 18, número 1, jan./abr. 2011.

Disponível em: <http://www.sbnpp.com.br/historia-da-neuropsicopedagogia--no-brasil/ >acesso em 28/08/2017

Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem--devygotsky/> acesso em 07/09/2017

PRÁTICA EDUCATIVA E A DIVERSIDADE AFROCULTURAL

APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA BARBOZA

RESUMO

Muito além de negros em busca de oportunidade e espaço, a história afro é anterior ao período colonial, quando milhões de pessoas negras chegam no Brasil formando a maior população de filiação africana fora da África. Ao tratar o tema cultura afro-brasileira, somos levados a seguir por um caminho de conhecimento, isso porque falar de cultura sem expor seus detalhes é uma falha enorme. Considerando a importância desse tema e visando contribuir para o desenvolvimento educacional no ensino básico, a monografia irá de desenvolver destacando as características da cultura afro-brasileira e como ela pode auxiliar no desenvolvimento educacional, fundamentando-se na Lei federal 10.639/03 e a importância do estudo dessa cultura nas escolas. Conclui-se que se faz necessário aplicar com constância o estudo dessa cultura na grade curricular primeiro pelo respaldo da Lei e devido o desenvolvimento pessoal de cada estudante que busca compreender mais sobre suas origens e como realmente se originou essa comunidade de afro-brasileiros e seus desafios, que ainda hoje apesar de menores, continua acontecendo diariamente.

Palavras-chave: Afro-brasileira; Características; Educação básica; História; Cultura; Lei.

1 INTRODUÇÃO

Através desse estudo que aborda as características da cultura afro-brasileira e sua aplicabilidade no ensino básico, será possível refletir sobre sua história e importância na sociedade considerando o atual cenário, que revela o aumento da população afro no Brasil e sua luta por reconhecimento, cumprimento dos direitos e compartilhamento de suas raízes, ponderando a inserção desse estudo no ensino básico, contribuindo para que esteja sendo realizado o cumprimento da lei.

Sendo assim partiremos da contextualização sobre cultura, para que seja possível compreender melhor seu objetivo, construindo um posicionamento adequado sob a cultura afro-brasileira, fundamentando esse estudo através de fontes bibliográficas, análise da legislação educacional e relatos do dia a dia.

A proposta de estudo dessa cultura se dá na busca por sensibilizar os profissionais que atuam na área da educação visando um reconhecimento da cultura

"negra" de modo geral, evidenciando "revalorizar a história e cultura africana e afrobrasileira como forma de construção de uma identidade positiva" (NUNES, 2008, pg.254) dos alunos, demonstrando o quanto são parte da história.

Para Freire (1999, p.67) [...] "qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é dever por mais que reconheça a força dos condicionamentos e enfrentar. O combate ao racismo e ao preconceito deve acontecer constantemente nos ambientes escolares, pois a escola é um ambiente que promove reflexão e visa formar cidadãos que respeite a diversidade étnico-racial".

Os conjuntos de elementos culturais são suporte para a construção de uma identidade, pois ela nos envolve em um grupo de diferenças que permitem ter um contraste um do outro e no mundo atual essas culturas são de acordo com Barros (2010) uma das principais fontes de identidade cultural, devido sua mistura.

Quando o aluno desenvolve atividades que o aproxime da diversidade cultural, ele compreende que faz parte de um "quebra-cabeça" gigante que só se completa quando todos compreendem a valorização de cada um na história, sendo que uma "peça" fora deixa um vazio e não permite que a imagem seja construída, para isso é imprescindível que o docente inclua os discentes nesse tipo de ação para "possibilitar ao aluno compreender-se enquanto sujeito ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano" (LIMA, 2006, p.31).

Dessa maneira a monografia se compõe através de pesquisa bibliográfica como referencial teórico, considerando que o tema apresentado busca apenas enfatizar e elucidar quanto à diretriz da lei e a importância da temática no cotidiano escolar e geral, propondo sugestões de aplicação em ambiente escolar para que seja possível respeitar as instruções que norteiam a Lei 10639/03. Dividido por VI capítulos o estudo apresentará o conceito de cultura, o contexto histórico da cultura "afro", características especificas sobre a mesma, alguns representantes conhecidos de maneira efetiva, além das sugestões de aplicação para desenvolvimento e conhecimento dos marcos histórico.

2 DESENVOLVIMENTO QUEM SÃO OS AFRO-BRASILEIROS

Para alguns estudiosos os negros são representantes dessa cultura afrobrasileira, entretanto o contexto não resume em apenas classificação de pessoas por determinação de cor. Para o antropólogo Darcy Ribeiro o número de negros e mulatos era o que

melhor, definia o povo brasileiro, até então a opção que eles tinham de se enquadrar em algo, considerando que se não fosse branco, africano ou indígena, logo seria brasileiro.

A origem dos afro-brasileiros vem principalmente os africanos que foram trazidos para o Brasil, e mesmo com todos os desafios e opressões não permitiram que suas origens fossem apagadas, e aos poucos foram perpetuando suas praticas e representações culturais para que pudessem sobreviver hoje "classificados" como afro-brasileiros, pois tem o Brasil como sua a casa apesar de ter origens africanas.

"O Brasil é o país que por mais tempo e em maior quantidade recebeu pessoas escravizadas vindas da África" (LIMA, Mônica apud FIGUEIREDO, Luciano, 2009, p. 12) e esse dado não pode passar despercebido, pois o mesmo dá embasamento para a notável transformação da população brasileira que acaba por receber e abraçar de maneira direta ou indireta as características próprias dos africanos que se introduziram na população brasileira. Sendo assim, hoje a cultura negra faz parte da identidade da nação brasileira, sendo uma das razões da cultura afro-brasileira se estabelecer em todo território, destacando que não se refere apenas aos negros e suas crenças, mas, aos indígenas e portugueses que contribuíram para o fortalecimento da cultura afro-brasileira, que por muitos anos, e influenciaram os brasileiros com suas músicas, culinária e religiões.

Embora ainda haja no Brasil uma postura vergonhosa quanto o racismo e a ideologia de uma sociedade branqueada, antigamente esse fato atingia muito mais os negros e mulatos, a ponto dos mesmos se sentir envergonhado, pois os mesmos em sua maioria trazem a descendência de escravos em sua jornada, que é composta por humilhações e sofrimentos que não foram esquecidos e ainda hoje perpetua felizmente de uma maneira mais leve, mas não nula.

Quando se analisa sobre a história do afro, em todas as pesquisas é possível identificar dificuldades em encontrar algo mais explícito. Quando se busca o que o "negro" contribuiu no desenvolvimento da cultura afro brasileira, isso porque o regime escravista posto era muito presente, e se referia aos negros como "coisas" e não como

"ser", como "coisas" antiinteligência, anticultura, e anticriatividade" (MOURA, 1983, p. 141).

Mesmo com dificuldade na identificação explicita das contribuições, foi no início do século XX que grande parte das manifestações, costume, ritos e outros começaram a fazer parte também da cultura brasileira, consideradas como artes genuinamente afro-brasileiras.

Dessa maneira conclui-se que os afro-brasileiros são todos aqueles que se identificam como negros, pardos, mulatos e tem suas "raízes" no povo africano que o chegar ao Brasil destacou-se com suas tradições e conseguiu desenvolver-se aqui com muita resiliência e enfrentando a massa que acreditava em um país branco.

Capoeira

Conhecida e usada primeiramente como dança, a capoeira foi trazida pelos angolanos. No século XVI, para enfrentar as batalhas que objetivavam exterminar Palmares, os escravos passaram a usar os movimentos da dança como um método de defesa e ataque, acarretando no ano de 1890 a proibição dessas pratica que por sua vez não foi suficiente, pois os mesmos continuaram a praticar até que fosse legalizado, conseguindo apenas em 15 de julho de 2008 o reconhecimento como Patrimônio Cultural Brasileiro e registrado como Bem Cultural de Natureza Imaterial.

Imagem 01: Roda de Capoeiristas



Fonte: Laura Aldar

Na capoeira é possível identificar uma particularidade que as difere das demais lutas, que é o acompanhamento de música nos movimentos. Na roda de capoeira os sons do berimbau, do canto e das palmas, embalam os movimentos transformando os golpes em uma apresentação artística linda, permitindo que sejam separadas por graduação, não são apenas golpes aleatórios, é uma arte que para ser mestre, o aluno precisam se desenvolver e alcançar as graduações.

Música

Quando o assunto é música, temos um clássico ritmo musical conhecido por todos, que é o Samba. O estilo musical nasceu em meados da década de 1920; no Rio de Janeiro, surgiu e permitiu a criação de outros ritmos, tais como: o samba enredo, o samba de breque, o samba canção e a bossa nova.

O samba faz parte da cultura afro-brasileira e considerada um cartão postal da musicalidade brasileira. Não somente o samba como outras danças e músicas compõe a cultura afro como o maracatu, Moçambique, frevo, etc.

Composta por portugueses, indígenas e africanos, a música recebe uma variedade de estilo que traz essa originalidade brasileira, onde por tempos foi altamente descriminada, quando ainda no século XX eram consideradas músicas de marginais, quando passa a ganhar destaque na população e ser mais respeitada.

Imagem 02: Instrumento para roda capoeira



Fonte: Laura Aldar

Dessa forma a música representante dos afro-brasileiros é exatamente referência de quem são um misto de "pessoas" que não quiseram abandonar suas origens e conseguiram influenciar os brasileiros que não acreditavam em um país branco, e aceitou que seus antepassados eram em grande parte africanos, indígenas e contribuíram para essa miscigenação que encontramos no Brasil, sendo o país com maior diversidade de raças.

Gastronomia

Para falar da culinária dos afro-brasileiros, é possível identificar que a força dos mesmos se reproduz até nas suas "comidas", isso porque os pratos que fazem referência a essa cultura são entre tantos, o Acarajé, Abará e Feijoada.

A feijoada foi elaborada pelos escravos com os restos de carne que seus senhores não consumiam. Outro elemento importante e que foi introduzido através da cultura afro são as panelas de barro, que fazem ainda hoje o charme de casas e restaurantes que buscam beleza, história e manter aquela comida com sabor diferenciado e temperatura sempre em alta.

Imagem 03: Feijoada



Fonte: guru da cidade

Religião

Durante o processo de colonização do Brasil surgiu algumas religiões que compõe essa cultura afro-brasileira, trazidas pelos escravos, e aos poucos ganham mais espaço em diversos estados e regiões, cada um com seu culto e ritual.

Naquela época os bantos eram adeptos ao candomblé e foram os percussores do ritual no país. Quando se trata sobre religião é possível identificar diversos tipos de crença, entre elas as mais conhecidas e referidas como parte da cultura afro-brasileira são candomblé, umbanda e macumba, os quais têm seus tipos específicos de cultos e "santos", dentre eles ogun, oxísse, yemanja, oxalá, exu e etc.

Imagem 04: Festa Iemanjá



Fonte: Daniela Diana

Com o objetivo de tornar-se compreensível a história da cultura "afro", no capítulo seguinte será dissertado a respeito do período pós a abolição e os enfrentamentos dos negros nessa situação.

A inserção do conteúdo histórico da nova necessidade do ensino básico tem como diretriz o estudo da história dos quilombos, história da África, entre outros tema que podem ser discutido aqui . Diversos autores tem analisado essa inserção e Bernard (2005) fala sobre a importância de uma direção que induza a criação de projetos focados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, empenhados com a educação racial positiva. Moreira (2000) e Silva (1999) já demonstravam preocupação com essas questões e analisavam o currículo escolar, observando a fragilidade em construir uma manutenção na desigualdade social.

O NEGRO NA MÍDIA

A luta da sociedade brasileira e em espacial os afro-brasileiros por conseguir um espaço e valorização não é algo recente, vem de anos e anos de história e que infelizmente ainda se esbarra com frequência em situações em que são praticamente incabíveis no século XXI, mas que se apoiam no fato incontestável de ser a "história" que contaram para nossa sociedade. Felizmente mesmo que lentamente, esse quadro vem se transformando dia pós dia e a cultura afro-brasileira vem contando quem é e como realmente aconteceu cada detalhe dessa história.

Desde cedo as crianças e jovens constroem suas opiniões sobre o que é bom, ruim, feio, bonito, e em grande parte dessas definições existe a participação e influências dos professores, que diretamente fazem parte desse desenvolvimento e descobertas. Mas além deles tem outro influenciador muito forte e sempre presente, talvez até por mais tempo, que é a mídia, responsável por colaborar com a imagem pejorativa dos negros em todos os contextos, mostrando mundo branco.

A busca por uma sociedade com mais igualdade, não na intenção de igualar todos na mesma cultura, até porque isso não iria permitir uma evolução, mas uma estagnação onde iria alimentar o preconceito e a discriminação. Em meados de 1931 de acordo com Muniz Sodré (1999) o negro já tinha sua imagem associada a esportes de força, ao samba, e a notícias ruins na parte policial do jornal, porque antes disso a imagem ou notícia do negro em jornais só aparecia quando o assunto era escravidão.

Contudo a Comissão de Defesa do Consumidor, Meio Ambiente e Minorias aprovaram em 2002 o projeto de lei 4370/98, que abordava as questões de cotas para negros em filmes, anúncios, programas e peças, seja nos cinemas ou na televisão, o negro passa a ganhar espaço, amparadas pela lei que diz ser obrigatório no mínimo 25% de afrodescendentes entre atores e figurantes e 40% nas peças publicitárias apresentadas no cinema ou na televisão.

Apesar dessa lei e sua obrigatoriedades, ainda não tem uma presença forte e positiva de negros na mídia, e quando isso ocorre, na maioria dos casos é associado a papeis menores, ou seja, o traficante, a amante, a empregada, entre outras características típicas de negros atuando.

Portanto abaixo segue uma lista de negros que conseguiram se "posicionarem" na mídia e outros que apesar de não ser ator ou atriz tem feito a diferença no ambiente em que está inserido. São eles:

Imagem 05: Nelson Mandela



Fonte:Maria Confort

Foi a maior referência na luta contra o Apartheid, regime segregacionista da África do Sul, e que ganhou o prêmio Nobel da Paz em 1993. Conquistando o poder somente depois de 30 anos preso por líderes da oposição, julgado por ir contra o regime com práticas de terrorismo, mesmo vivendo e fazendo história a anos atrás, ele colaborou muito para o que hoje se tem de conquista na cultura afro-brasileira, pois não se trata de um fato especifico, mas a soma de diversas conquista e avanços até os dias de hoje, construindo uma história muito maior que herança de sangue.

Imagem 06: Machado de Assis



Não seria possível falar sobre cultura e representantes negros em um estudo sobre educação sem incluir Machado de Assis, brasileiro, negro, sem formação superior e que fez a diferença. Foi o primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras sem ao menos ter realizado uma formação superior, sendo ainda hoje referência de literatura e poesia.

Imagem 07: Pinxanguinha



Fonte: Maria Confort

Ele foi um dos maiores flautistas da história e responsável por popularizar os instrumentos africanos no Brasil. Falar dessas referências citas acima, não representar metade de todos os que lutaram até o fim na luta por seus direitos e a coragem de viver suas raízes, por acreditar na sua história e buscar não manchar de sangue as gerações futuras que deveriam enxergá-los como "heróis".

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial para a formação da identidade dos discentes do ensino básico estudar a formação da cultura "afro" e suas contribuições para o desenvolvimento da sociedade, uma vez que a mesma é parte essencial dessa história que por vezes e anos e anos foi contada de maneira tortuosa, destacando apenas os pontos cruéis e não tão ricos de tudo que aconteceu, mesmo sabendo que foi imenso o seu legado em vários aspectos, desde as artes, religião, economia, assim sendo, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, por isso a aprovação da Lei 10.639/03, fezse necessário para garantir uma nova maneira de mostrar o mundo e a história dele para os alunos do ensino básico, enfatizando e buscando a valorização cultural das raízes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

Com a formação docente, o mesmo pode oferecer suporte para que os alunos possam desenvolver empatia e habilidades em compartilhar essa nova maneira de ver como "tudo começou", com atenção especial para assuntos voltados ao respeito e à inclusão social, com isso o papel do professor como mediador do conhecimento, é formar cidadãos críticos e reflexivos do contexto social do passado.

É preciso avançar fazendo com que seja prática cotidiana em todo e qualquer estabelecimento de ensino do Brasil o cumprimento da lei, sendo importante a realização de ações continuadas para que o fortalecimento da cultura afro-brasileira, previsto na lei, seja realizado de maneira efetiva e não pontual, contribuindo para o crescimento de cidadãos mais flexíveis, tolerantes e participativos.

REFERÊNCIAS

BARROS, F. L. de S. Desafios e possibilidades do ensino da cultura afro-brasileira no espaço escolar: o uso da pasta de texto. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA,2010.

BERNARD, François. "Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural". In: Brant, Leonardo. Diversidade Cultural. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia. Secretaria de Educação Fundamental. 2. Ed. RJ: DP&A, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei n° 10.639, de 09.01.03: altera a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura Afro-brasileira e Africana". Brasília. 2003.p.26

CANDAU, Vera Maria (Org.). Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CONFORT, Maria. Negros que mudaram a história no Brasil e no mundo. Disponível em: https://manualdohomemmoderno.com.br/comportamento/negros-quemudaram-a-historia-no-brasil-e-no-mundo. Acesso em: 20/10/2019.

FERNANDES, Marcia. Abolição da escravatura. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/728175833470773130/?lp=-true. Acesso em: 15/10/2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FERREIRA, Tomé. Besouro, o filme de João Daniel Tikhomiroff. Disponível em: https://www.duniverso.com.br/besouro-o-fil-

me-de-joao-daniel-tikhomiroff/. Acesso em: 25/10/2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GILROY, Paul. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Editora da Universidade Cândido Mendes, 2001.

GOMES, L.N. Diversidade Étnico-Racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. 2001.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera. Multiculturalismo, diferenças e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 6789.

GOMES. B. S. A representatividade do negro e do continente africano nos livros didáticos: uma análise da coleção expedições geográficas do ensino fundamental II de escolas do município de Cornélio Procópio-pr. Trabalho de graduação (Licenciatura em Geografia) - Universidade Estadual do Norte do Paraná Cornélio Procópio, 2017

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

LODY, Raul. Sociedade: Olhar a África e ver o Brasil. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 2005

LIMA, Maria Nazaré Mota de (org.). Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana. 2. ed. São Paulo: Corteza; Brasília: UNICEF; Salvador, BA, 2006.

LIMA, Miguel. A trajetória do negro no Brasil e a importância da cultura afro. Artigo científico. 2010.

MEYER, D. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: Gomes, N. L e SILVA, P. G. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Autêntica: Belo Horizonte, 2002. p. 51-69.

MERCADO, livre. Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB962439364-livro-criancas-olhar-a-africa-e-ver-o-brasil-raul-lody-_JM. Acesso em 29/10/2019.

MOURA, Clóvis. As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Ação educativa, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio B; SILVA Tomaz Tadeu. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2000.

PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. In. NOGUEIRA, João Carlos (Org.). Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular. Florianópolis: Editora Atilènde, 2002.

ALUNOS TDAH NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

ARIADNE FURTADO SANTOS

RESUMO

O presente artigo discute sobre o TDAH e sobre a escolarização da criança com o transtorno. A refletir sobre os possíveis percursos da escolarização da criança e da qualidade o atendimento em tempos de inclusão. Esclarece acerca do TDAH desmitificando e trazendo base científica aliada as atividades práticas. Mostra os principais problemas dentro do sistema e o que deve ser feito para a inclusão. Apresenta uma revisão de literatura acerca do TDAH e da inclusão. Direciona algumas ações que podem ser eficazes na inclusão do aluno. Faz uma análise do ensino inclusivo e levanta questões sobre um atendimento eficaz e com excelência. Aborda técnicas — jogos e as brincadeiras — como ferramenta para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chaves: TDAH, Inclusão; Educação; Relações.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem como um todo causam grande preocupação. Mais especificamente, no caso das dificuldades de alfabetização e letramento de crianças portadoras de TDAH. Considera-se que, ao aprender a ler o indivíduo salta para outro patamar. Ele passa a ser considerado alfabetizado, o que conota certa liberdade e lhe possibilita expressar o que pensa e o que sente através de outra forma que não apenas a da linguagem falada.

A problemática do presente estudo é: como o professor pode utilizar de didáticas direcionadas ao aluno TDAH para favorecer sua aprendizagem?

Este artigo tem como objetivo pesquisar sobre as atividades que o professor

possa utilizar para trabalhar com alunos TDAH.

O interesse desse tema e pesquisa surgiu após compreender que o professor alfabetizador precisa conhecer as metodologias e as estratégias de alfabetização para de fato conseguir alfabetizar uma criança com TDAH.

TDAH E AS VARIAÇÔES GENÉTICAS

Robin (2009) afirma que os sintomas de TDAH respondem bem ao tratamento com estimulantes, daí a "hipótese da dopamina" de que o TDAH é devido disponibilidade inadequada de dopamina no SNC. Variações genéticas em genes de receptores de dopamina (DRD4 & DRD5) no cromossomo estão associadas a um aumento modesto no TDAH.

Anormalidades em um gene transportador de dopamina (DAT) em cromossomo são encontrados em crianças com formas muito graves de TDAH. Outros genes também foram ligados ao TDAH, como o gene da Dopamina Beta-Hidroxilase (DBH), o glutamato gene receptor (GRM7), o gene transportador de serotonina (5HTT), e o gene 1B do receptor da serotonina (HTR1B). No mais estudo de associação genética (o projeto IMAGE), evidência foi encontrado para a associação do TDAH com genes. Dos genes investigados, segundo provou ser suficiente ou necessário por causar o distúrbio.

A arquitetura genética do TDAH parece ser complexa e interage com múltiplos fatores ambientais para causar a desordem. Para Hechtman (2009) essa interação é evidenciada na hiperatividade e desatenção sendo observada mais comumente em crianças que teve mães que fumaram durante a gravidez; mães que tiveram falta de oxigênio no período neonatal, ou mães que têm expostos a grandes quantidades de chumbo ou mercúrio. As questões sociais de traumas e conflitos conjugais podem precipitar TDAH em predisposição às crianças com esse tipo de contato.

Estudos de Hechtman (2009), sobre neuro-anatômicos, mostraram que os cérebros de pacientes apresentam anormalidades em regiões específicas: a córtex cingulado, o córtex pré-frontal dorsolateral, o esplênio do corpo caloso, o núcleo caudado e o cerebelo.

Imagens cerebrais de pacientes com TDAH, obtidas por PET scans, mostram uma melhora significativa nas funções do núcleo caudado da linha de base, após tratamento com metilfenidato oral. Outros estudos demonstraram que pais de crianças com TDAH tem hiperatividade do córtex pré-frontal. adultos com TDAH. Os pacientes mostraram maturação deficiente do córtex pré-frontal, manifesta-se como reduções volumétricas. (HECHTMAN, 2009, pág.23)

O TDAH é um transtorno complexo da infância em que há comprometimento de várias funções executivas (disfunção cognitiva), talvez relacionado com anormalidades do desenvolvimento no córtex pré-frontal. Sintomas de TDAH podem ser notados na primeira infância, mas muitas vezes não são aparentes até que o indivíduo encontre desafios na adolescência ou da idade adulta.

Esses déficits em funções executivas (31% em TDAH versus 16% em controles) incluem ajuste de deslocamento (mudança de

um conjunto de comandos para outro), planejamento, memória de trabalho, inibição (a capacidade de resistir à distração), atenção e iniciação.

O TDAH parece ser um problema de força de vontade insuficiente, porque todos os pacientes com esse transtorno são capazes de prestar atenção muito bem em algumas atividades específicas que interessam intensamente ou que os assuste, mas eles têm dificuldade crônica em manter foco adequado para muitas outras atividades.

Embora os critérios diagnósticos atuais para o TDAH não incluam deficiências na autorregulação da emoção, dificuldades crônicas neste domínio parecem ser características da maioria das pessoas afetadas com esta síndrome. Muitos pacientes com outros diagnósticos psiquiátricos também têm

Síndrome de ADD. Nesses casos, o tratamento adequado pode exigir o clínico para fornecer intervenção direta para o TDAH, seus sintomas e outros transtornos. A maioria dos pacientes com TDAH também têm, em algum momento da vida, mais distúrbios adicionais de aprendizagem, emoções ou comportamento.

Para fornecer tratamento adequado, o clínico precisa atender não apenas aos sintomas do TDAH do paciente, mas também a deficiências relevantes de distúrbios comórbidos.

2.1 O TDAH no ambiente escolar

A prevalência de TDAH em pré-escolares é comparável à incidência taxas entre crianças em idade escolar, isso equivale a mais ou menos 6%. Esses sintomas demonstraram ser estáveis e preditivos de continuidade dificuldades de comportamento em 45% dos avaliados nos estudos de Hechtman (2009).

O subtipo é raro (cerca de 2%), enquanto o subtipo TDAH é predominante e está associado a comprometimento grave. Mais de 70% dos pré-escolares com diagnóstico de TDAH pelo menos um outro diagnóstico comórbido.

A idade precoce de início é frequentemente associada ao aumento da comorbidade. Quase 25% dos pré-escolares diagnosticados com TDAH também têm comprometimento da fala ou problemas de linguagem. O TDAH em pré-escolares é frequentemente associado a deficiências significativas na maioria dos domínios da vida da criança, incluindo casa, escola, segurança e funcionamento social — mais frequentemente suspenso da creche ou pré-escola por causa de comportamento disruptivo.

Eles experimentam mais prejuízos acadêmicos. Eles têm um risco maior de acidentes, ferimentos ou envenenamentos e mais visitas de emergência (uma média de 18 visitas em 15 meses).

Deve-se estar atento aos sintomas, conhecer cada fase do transtorno levando em conta que a manifestação pode levar um tempo e em cada indivíduo acontece de uma forma. Ouvir relatos familiares é importante no atendimento escolar.

Hechtman (2009) afirma que:

Sintomas de comportamento de risco podem incluir ossos; concussões, inclinando-se para fora das janelas, correndo para o tráfego cheio ruas, ligando o fogão, derramando água sanitária etc. Baseando-se exclusivamente no relato parental de TDAH em pré-escolares pode resultar em identificação excessiva do TDAH. Contudo; problemas de desatenção podem não ser tão aparentes quanto outros TDAH sintomas até a criança entrar na escola. Muitos pré-escolares com O TDAH não recebe avaliação ou tratamento adequado. (HECHTMAN, 2009, pág.17)

O estudo de tratamento do TDAH pré-escolar nos estudos de Hechtman (2009) relatou que metilfenidato é eficaz no tratamento de TDAH em pré-escolares, embora a dosagem deva ser iniciada mais baixa e titulada mais conservadoramente do que com crianças mais velhas. Robin (2009) ressalta que a redução de sintomas foi proporcional à dosagem. A dose diária média total de metilfenidato “melhor” foi de 14 mg. O treinamento dos pais e / ou tratamento psicossocial pode ser útil pré-escolares, mas se um pai tem TDAH, o tratamento do pai / mãe O TDAH pode ser um pré-requisito para o benefício da pré-escola de tal tratamento.

2.2 Processo inclusivo e o cenário escolar

A deficiência é uma das principais causas de marginalização na educação. As taxas de conclusão do ensino primário e de alfabetização caem consistentemente abaixo das crianças sem deficiência. (BELISÁRIO, 2010). Avaliando os sistemas educacionais em países de baixa e média renda, países de terceiro mundo, a educação para crianças com deficiência é uma questão complexa de pesquisa e o fato é que existe material restrito sobre o assunto.

Enquanto a base de evidências está se expandindo, grande parte ainda se concentra no acesso e atendimento, com menos atenção ao que acontece dentro das salas de aula, ou a que tipo de sistema de educação produzem os resultados mais eficazes para crianças com deficiência (Bakhshi,2013).

Dados emergentes, no entanto, sugerem que crianças com deficiências têm menor probabilidade de frequentar ou permanecer na escola, ter taxas de transição e conclusão

mais baixas e não atingem os níveis de resultados em relação às crianças sem deficiência. (BELISÁRIO, 2010).

Muitos fatores compostos tornaram a situação difícil para as crianças com deficiência e distanciaram o sucesso na aprendizagem numa padronização avaliativa errônea.

Conceituando a educação inclusiva

Um tema recorrente em muitos dos artigos analisados foi a falta de clareza e coerência sobre o que significa educação inclusiva e como deve ser implementada com referência específica as crianças com deficiência. Existem variações nas provisões educacionais para crianças com deficiências e nenhum sentido primordial em torno de que tipo de colocação funciona mais efetivamente.

Byrne (2014) e Sharma & Das (2015) observam que ao analisar a educação para crianças com deficiência, conceitos-chave como "integração" e "inclusão" são muitas vezes usados de forma intercambiável, embora eles não possuam os mesmos significados. A integração é em grande parte associada ao encontro crianças com deficiência em salas de aula regulares com crianças não deficientes. O fato é que inclusão é muito mais do que isso. Inclusão é sobre formar, potencializar crianças. Esta falta de clareza tem um profundo impacto na compreensão e implementação da educação inclusiva que contribui para a falta de progresso (Sharma e Das, 2015).

A falta de clareza nos aspectos pedagógicos e das agendas de educação inclusiva resultou na tendência da adoção de um termo de educação com um nível de política, mas que, na prática, significa a integração de crianças com deficiências nas escolas regulares. Belisário (2010) afirma que as práticas em países de terceiro mundo são constantes experimentos a serem observados.

Kalyanpur (2014), por exemplo, descreve como o Camboja adotou uma política de educação inclusiva razoavelmente forte em sua estrutura, mas é na verdade apenas para integrar crianças com deficiências físicas em classes principais. Isso acontece principalmente porque crianças com deficiência física podem ser matriculadas com pouco ajustamento por parte da escola. Qualquer criança com qualquer tipo de eficiência era encaminhada para escolas especiais ou, em alguns casos, não estavam na escola.

2.3 Sistema inclusão/sistema exclusão

Pather (2013) observa uma tendência similar na África do Sul. O continente africano desenvolveu modelos de educação inclusiva que se concentraram na integração de crianças com deficiência e não considerando os aspectos mais amplos das necessidades educacionais, como pobreza ou status étnico, por exemplo. Pather (2013) diz que a África do Sul seguiu os modelos instituídos e projetou um plano de permanência dos alunos nas escolas. Então, na realidade, a educação inclusiva está sendo implementada com uma perspectiva de redução / integração que não reflete a mudança de pensamento previsto ou promovido pelo que se é esperado. Inclusão não é se livrar de um problema ou esperar que o indivíduo "evolua" e "melhore". Isso é exclusão.

Kalyanpur (2011) discute sobre as escolas especiais. Para ele, o fato de colocar o aluno em uma sala significa pouca coisa. É preciso parâmetros e planejamento. A inclusão sempre falará mais alto que qualquer tipologia de específica que apenas "resolva" de forma "pacífica", mas sim que proporcione indicadores para a aprendizagem. O autor fala, ainda, sobre as etapas relacionadas aos conceitos:

Muito mais atraente do que aumentar o número e qualidade de escolas especiais, docentes especializados, é a ideia de integrar crianças com deficiência em classes regulares. É promover etapas que sejam produtivas e proporcionais e que atribuam, de forma clara, conceitos e desenvolvimento ao aluno. (Kalyanpur, 2014, pág. 176).

A ideia de que escolas regulares devem ser adaptadas para acomodar as necessidades de todas as crianças é contestável no contexto da eficácia educacional pelos conservadores. Kalyanpur (2014) afirma que há uma sensação de que as visões em torno da educação inclusiva e especial tornaram-se polarizadas. A educação inclusiva passa a ser vista como positiva e progressista e educação especial como fora do prazo de validade, restritivo e "fora de moda".

O conceito de escola especial separa o aluno numa perspectiva de resultados. Quando o resultado não é importante e sim o processo. E sobre essa perspectiva pode-se afirmar que as escolas inclusivas parecem mais alinhadas com o modelo social, enquanto as escolas especiais são equiparadas à abordagem do modelo psicopedagógico.

3 DIDÁTICAS DE ENSINO E O TDAH

Para discutir sobre o desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural tomaremos como base os estudos de Vygotsky (1999; 2000; 2007) que enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central de estudo é a constituição histórica e cultural do sujeito, imerso nas relações sociais e transpassado pelas práticas culturais.

O teórico pretendia uma abordagem

que buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Considerava o homem inserido na sociedade e, sendo assim, sua abordagem foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócia histórica e na interação do homem com o outro no espaço social.

Sua abordagem sócio interacionista buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo (Vygotsky 2007).

Góes (2002) nos esclarece que:

As formulações de Vygotsky sobre desenvolvimento recusam a concepção de um curso linear, evolutivo; ao contrário, trata-se de um processo dialético complexo, que implica revolução, evolução, crises mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidade (BAPTISTA 2012, pág. 45).

Outros estudiosos abordaram o problema do desenvolvimento, sob perspectivas diferentes das defendidas por Vygotsky. Neste trabalho optamos por estudar suas contribuições sobre o desenvolvimento e aprendizado a partir da cultura, entendendo que o ser humano torna-se humano pelo convívio social, com uma história própria e constituindo uma cultura e sendo constituído por ela.

3.1 Desenvolvimento e individualização

Nessa perspectiva teórica, somos desde sempre um ser social e sendo assim, nossa singularização como pessoa ocorre com a nossa aprendizagem como membro da cultura na qual estamos inseridos, "o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individualização". (GÓES, 2002 p. 99) Para Vygotsky (1998), a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão totalmente ligados, de forma que não seria possível separá-los.

Desde que nascem as crianças têm constante interação com os adultos, pois estes procuram passar para as crianças sua maneira de se relacionar e sua cultura. É através deste contato com os adultos que os processos psicológicos mais complexos vão tomando forma. A participação do outro na constituição do sujeito em sua relação com o mundo, em uma ação mediadora é fundamental na perspectiva histórico-social.

Para Vygotsky, a formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo ocorrem de fora para dentro do indivíduo, seguindo um processo de internalização, não de forma mecânica, mas também impregnada de atitude por parte do sujeito. Esse processo de transformação possibilita a construção do conhecimento e da cultura e está relacionado a uma atividade mental que responde pelo domínio dos instrumentos de mediação do homem com o mundo. Portanto, "[...] o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana". (VYGOTSKY, 2000, p. 485) De acordo com Vygotsky, a aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas.

Conforme já discutido, ele defende a ideia de que não há uma orientação para o desenvolvimento estabelecida a priori, que vai se atualizando conforme o tempo passa. O desenvolvimento é pensado como um processo, em que está presente a maturação

do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem o aprendizado. A partir daí, é possível dizer que entre o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem há uma estreita relação.

3.2 TDAH e o processo de aprendizagem

Crianças em idade escolar com TDAH geralmente têm dificuldades significativas com o desempenho e relacionamentos. Obtêm pontuações mais baixas em testes de realização do que crianças sem TDAH e são a um risco acima da média para retenção e colocação de notas em educação especial.

Aproximadamente 30% das crianças com TDAH também têm dificuldade de aprendizagem. No entanto, suas dificuldades tipicamente são o resultado de déficits de desempenho e não de habilidades. Especificamente, essas dificuldades parecem ser secundárias aos inerentes problemas que eles têm com o engajamento em atividades de classe e instrução, bem como conclusão e precisão inconsistentes tarefas, testes e projetos atribuídos.

3.3 Estratégias de intervenção na escola

Estratégias de intervenção escolares devem visar déficits de controle comportamental, desempenho acadêmico e relações sociais. Um plano de tratamento equilibrado que inclui proativo (baseado em antecedentes) e estratégias reativas (baseadas em consequências) possibilitarão resultados.

Intervenções em escolas familiares (como consultas comportamentais conjuntas, boletim escolar diário, intervenção de lição de casa mirada) capitalizar os potenciais benefícios de promover o envolvimento da família na educação e na colaboração família-escola também contribuem para o progresso. Estas estratégias podem ser particularmente úteis quando combinadas com intervenções escolares.

Intervenções multimodais geralmente são necessárias para abordar os problemas apresentados por crianças com TDAH. A necessidade de múltiplas intervenções exige profissionais de muitas disciplinas envolvidas no cuidado dessas crianças. A colaboração interdisciplinar é essencial para garantir uma abordagem abrangente e abordagem sistêmica e bem integrada ao tratamento.

3.4 Planejamento e projeção

As intervenções devem ser projetadas com base em dados de avaliação (por exemplo, avaliação comportamental funcional) por meio de colaboração entre médicos, profissionais da educação e pais. Múltiplo mediadores (por exemplo, professores, pais, colegas, informática) deve ser usado para implementar intervenções, particularmente em ambientes de sala de aula.

3.5 TDHA na adolescência

O TDAH continua na adolescência, causando prejuízos na escola, em casa e na comunidade incluindo problemas escolares ou abandono escolar. Adolescentes com TDAH apresentam-se de muitas maneiras diferentes e o astuto clínico precisa olhar além dos problemas apresentados fazer um diagnóstico diferencial.

O clínico deve tomar as preocupações do adolescente sobre o diagnóstico de TDAH seriamente e abordá-los de forma significativa para mobilizar a cooperação da adolescente com tratamentos. Os médicos devem incluir o adolescente em todas as etapas da tomada de decisão em torno da medicação.

3.6 Recursos e inclusão

É preciso tomar medidas socioeducativas que contribuam para os avanços do conhecimento. Isso, como vimos acima, é um processo conceitual que deve ser, primeiramente, inserido no próprio educador/colega. Ver o outro como a si mesmo é uma premissa para que se obtenha êxito nessa passagem.

Proporcionar um ensino de qualidade e igual para todos é dever da escola. Todos devem conviver com diferenças e assimilar, ter as mesmas oportunidades a fim de que se inclua e não exclua.

4 CONCLUSÃO

Existe uma tendência inerente de diagnosticar erroneamente qualquer distúrbio em sintomas abstratos, menos quantitativos e variados. TDAH tende a ser diagnosticada por uma ampla variedade de profissionais de saúde usando vários meios de teste. A falta de padronização o teste leva a confusão e erros de diagnóstico para muitos pacientes. Dentro prática, o diagnóstico é frequentemente feito em crianças que mas não todos os critérios recomendados no DSM - IV.

Por exemplo, a confiabilidade inter-avaliadores entre pais e professores nos relatos dos sintomas da criança tendem a ser baixas. Confiando exclusivamente no relato parental de TDAH, especialmente em pré-escolares, foi encontrado para resultar em identificação excessiva de TDAH. Além disso, muitas crianças com TDAH apresentam comorbidades pode estar contribuindo para o prejuízo. Tudo por uma ideia primária e sem comprovação de diagnóstico.

Além disso, vários não relacionados distúrbios podem ser facilmente diagnosticados como TDAH, tais como: distúrbios emocionais, Lesão Cerebral Traumática (TCE), Distúrbios do sono como apneia do sono e síndrome da perna inquieta (RLS), Distúrbios ao longo do espectro do autismo

Hoje em dia, quando a educação especial é mencionada, pouco se fala sobre a demanda potencial de crianças e jovens com deficiência em idade escolar. Os dados do Censo Demográfico de 2008 revelam que 2,5% da população brasileira se percebem como incapacitada -- um conceito usado no Censo Demográfico de 2000, no qual o entrevistado afirma sua incapacidade de ver, ouvir, andar etc. Nery (2003) afirmam que "entre as pessoas que se veem incapacitadas, 33,7% nunca frequentaram a escola".

No entanto, não se pode negar que o número de alunos com deficiência matriculados em escolas públicas e privadas em todo o país aumentou. Os dados do Censo Escolar de 2008 registraram a evolução de 337.326 inscrições em 1998 para 700.624 inscrições em 2008, com o aumento do número de inscrições em aulas ordinárias de ensino regular em 640%, uma vez que em 1998 havia 43.923 alunos matriculados e em 2006 eles foram 325.316 (Brasil, 2008a). Entendemos que esse movimento resulta de ações de grupos organizados que adotaram a luta pelo direito à educação e que também refletem as políticas implementadas em todos os níveis administrativos pelas autoridades educacionais.

No entanto, se, em primeiro lugar, o nosso olhar dependesse do aumento do número de inscrições e lugares, hoje estudantes com deficiência já estão dentro das escolas e outras questões surgem: como os alunos aprendem? Como ensiná-los? Como preparar professores para esta nova organização escolar? Como preparar os diferentes profissionais da escola? Quais são os recursos de educação especial necessários e como articular a relação entre professores de classe regular e aqueles de serviços educacionais especializados? Porque, como colocados por Jinkings (2005) ao apresentar o pensamento de Mészáros:

O acesso simples à escola em uma condição necessária, mas não é suficiente para tirar das sombras do esquecimento social os milhões de pessoas cuja existência é reconhecida apenas nas tabelas estatísticas e cujo processo de exclusão educacional não ocorre principalmente na questão do acesso à escola, mas dentro dela.

REFERÊNCIAS

BAKHSHI, P., M. KETT, T; Oliver, K, What are the impacts of approaches to increase the accessibility to education for people with a disability across developed and developing countries and what is known about the costeffectiveness of different approaches? London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 2013.

BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. Estilos clin., São Paulo, v. 15, n. 1, jun. 2010.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Orgs) Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, p 21-39, 2012.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: ed.3 2014.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão: revista da educação especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.4, n.1, p. 7-17, jan.-jun. 2008.

BRIDI, F. R. de S., FORTES, C. C. e BRIDII FILHO, C. A. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. (In): ROTH, Berenice Weissheimer (org.). Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BYRNE, B., 2013, Hidden contradictions and conditionality: conceptualizations of inclusive education in international human rights law: Disability & Society,

COSTA, M.S. C. da. O silêncio e o invisível na relação professor-aluno: um estudo sobre autismo. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. Faculdade Brasília de Tecnologia, Ciências e Educação. Brasília, 2007.

CRUZ, T. S. U. R. Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autista no ensino regular. Dissertação (mestrado) – 74 Universidade Metodista de Piracicaba.

Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2009.

GOES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cad.

CEDES, Campinas, v. 20, n. 50, abr. 2000.

HECHTMAN L: ADHD in Adults, in ADHD Comorbidities: Handbook for ADHD Complications in Children and Adults, First Edition. Edited by Brown TE. Washington DC, American Psychiatric Publishing, 2009, pp 81-95.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In Rocha, P.S. (org.) Autismos. S. Paulo: Editora Escuta, 1997.

KALYANPUR, M. Distortions and dichotomies in Inclusive Education for children with disabilities in Cambodia in the context of globalisation and international, 2014.

LAGO, M. Autismo na escola: ação e reflexão do professor. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MARTINS, A. D. F. Crianças autistas em situação de brincadeira: Apontamentos para as práticas educativas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

ROBIN, AL: ADHD in Adolescents: Handbook for ADHD Complications in Children and Adults, First Edition. Edited by Brown TE. Washington DC, American Psychiatric Publishing, 2009, pp 69-80. 22.

ROCHA, Fúlvio Holanda. Questões sobre a alteridade no autismo infantil. Estilos clin.

São Paulo, v. 14, n. 27, dez. 2009.

SHARMA, U., and A. Das, Inclusive education in India: past, present and future:

Support for Learning, 2015.

TEZZARI, M. L; BAPTISTA, C. R. Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Orgs) Autismo e educação:

reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, p 145-156, 2002.

VASQUES, C. K. Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

A SUSTENTABILIDADE E O SEU AMPLO PODER DE EDUCAR

AUREA CARVALHO DE SOUZA

RESUMO

A conscientização pública sobre o problema ecológico global deu grandes passos nos últimos anos. No entanto, com as alterações climáticas, os riscos à biodiversidade e à poluição o problema ecológico continua e a tendência não é absolutamente invertida; o nosso ambiente está deteriorando-se e as consequências crescem. Não devemos apenas saber que existe uma ameaça, devemos também ser capazes de nos tornarmos úteis para que uma mudança possa acontecer. Cada vez mais, devemos pensar em como se envolver enquanto cidadão, porém, é como educador que devemos trabalhar prioritariamente. Sendo assim, a presente pesquisa busca de modo geral contribuir para o desenvolvimento do campo teórico e prático da educação ambiental na escola e na sociedade, através do desenvolvimento de um modelo desse campo de acordo com suas dimensões formal e explicativa.

Palavras-chave: Educação; Sustentabilidade; Preservação; Escola.

INTRODUÇÃO

A poluição do ar, mudanças climáticas, desmatamento, incêndios florestais, perda da biodiversidade, extrativismo irresponsável, aquecimento global, degradação da terra, excesso de lixo marinho, uso exacerbado da água doce entre tantos outros problemas evidenciam a catástrofe ambiental a qual o mundo está envolto.

Discussões sobre a conservação do meio ambiente e desenvolvimento sustentável estão cada vez mais em evidência, trazendo à tona o cenário devastador provocado por atitudes desacertadas, que infelizmente continuam ocorrendo e ocasionando grandes estragos além do agravamento dos problemas ambientais.

Valendo-se de uma pesquisa bibliográfica, o presente artigo nos mostra o início da crise ambiental através da revista histórica de alguns acontecimentos alarmantes, que levaram a conscientização e a organização de reuniões decisivas para a tomada de decisões mundiais importantes no intuito de minimizar esses danos. Diante da insuficiência destas ações se faz necessário educar ambientalmente o homem.

A educação ambiental e o desenvolvimento sustentável têm como objetivo disseminar conhecimento e valores, promover comportamentos e desenvolver as habilidades necessárias para participar de forma responsável e eficaz na prevenção e solução de problemas relacionados à vida humana no meio ambiente e à manutenção (ou restauração) da qualidade do meio ambiente.

Esta educação combina a abordagem sistêmica do meio ambiente e educação cívica com gestão integrada, que levam ao entendimento e aquisição da complexidade ambiental através de seus métodos e aplicação da educação à percepção do todo e do real. Os modelos educacionais correspondentes a essa educação variam de acordo com o ambiente e socialização dos indivíduos. Este discernimento entre educação cívica e educação ambiental ajuda a desenvolver mentalidades, comportamentos e práticas preocupadas com a preservação de recursos e equilíbrio do ecossistema. Sem esse discernimento, a aquisição de conhecimento é reduzida a uma competência teórica.

A educação para o meio ambiente se destaca em diferentes culturas humanas devido à importância dada às referências locais e à compreensão do papel ecológico de cada espécie – inclusive a nossa – no sentido de potencializar a ação humana, tornando os cidadãos portadores de valores humanistas e democráticos, mobilizados para sua implementação de uma cultura que vise a manutenção das futuras gerações e desenvolvimento sustentável, numa ação conjunta e eficaz de cidadania.

Pode-se entender, então, que a educação deve envolver uma estratégia de aprendizagem, tendendo ao fortalecimento de uma personalidade responsável, com a capacidade de reconhecer e interagir com seu ambiente. É necessário, portanto, que esse conceito de educação integral para o desenvolvimento sustentável assuma uma posição que inclua o reconhecimento de problemas ambientais e a necessidade de aprender para interagir com o meio ambiente. A partir desse conceito, a educação para o desenvolvimento sustentável deve, acima de tudo, fomentar uma ação do estrito quadro ético e moral.

A ética, como um ramo da filosofia, centra-se no estudo e avaliação de comportamentos humanos, à luz de princípios e valores morais, considerando as ações sobre o que é certo ou errado, o que é bom ou ruim, levando em consideração as razões para tais ações. A ética evoluiu ao longo dos séculos como os seres humanos confiaram as intenções e consequências de suas ações e condutas. Destas referências sobre a natureza do comportamento humano, surgiu a necessidade de desenvolver uma maior e melhor consciência que dá direção ética ao pensamento e ação humana. Nesse sentido, uma das causas e problemas fundamentais dos

problemas ambientais globais é a fraqueza ou ausência de valores.

AMBIENTE SUSTENTÁVEL

A nova visão da realidade baseia-se na consciência da inter-relação e interdependência essenciais de todos os fenômenos – físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Sendo assim, não se pode reduzir a questão ambiental aos problemas específicos do meio ambiente físico.

Se acham que vão resolver os graves problemas relacionados aos impactos antrópicos nos ecossistemas terrestres através de análises técnicas do "efeito estufa", da destruição da camada de ozônio ou qualquer outro aspecto que contemple apenas e tão somente o meio ambiente físico, podem continuar dando o prêmio Nobel para cientistas do IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) e personalidades como o ex-quase presidente Al Gore, pois a entrega do prêmio, ainda assim, ocorrerá num cenário de cataclismos apocalípticos (AZEVEDO, 2008).

Os enormes problemas ambientais começam, antes de tudo, no trânsito caótico, na professora angustiada e no jovem desorientado. Uma articulação dos registros ecológicos das relações do homem com o meio, do homem com os outros homens e do homem consigo mesmo, indicando linhas de recomposição das práticas humanas que considerem a relação homem x natureza intermediada pelas laminagens de subjetividade (AZEVEDO, 2008).

Com a degradação do solo, devastações das florestas, poluição do ar, rios e mares e a diminuição cada vez maior dos recursos naturais que colocavam e ainda continuam colocando em risco a sobrevivência humana, foram adotadas medidas restritivas, políticas globais e ações a fim de superar o "problema ambiental". No entanto, todas as ações desenvolvidas não foram suficientes para resolvê-lo, por conseguinte as pessoas são chamadas à responsabilidade. Se faz imprescindível o desenvolvimento sustentável.

Nesse contexto surge a Educação Ambiental com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes a respeito da vida no planeta e com comportamentos ecologicamente corretos. "Os problemas ambientais foram criados por homens e mulheres e deles virão as soluções. Estas não serão obras de gênios, de políticos ou tecnocratas, mas sim de cidadãos e cidadãs" (REIGOTA, 2009, p. 19).

O conceito de desenvolvimento sustentável tem sido interpretado de diferentes maneiras, no entanto, teremos como base a ideia de que o desenvolvimento sustentável é aquele que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender suas próprias necessidades:

Em virtude desta realidade a Educação Ambiental tem como um dos principais objetivos buscar uma metodologia de ensino que leve à reflexão sobre a postura do ser humano em relação aos mecanismos responsáveis pela degradação do meio ambiente e pela formação da consciência ecológica de cada cidadão sem deixar de incluir nesta discussão a construção do conhecimento considerando a transversalidade deste tema e a inclusão do mesmo nos projetos curriculares [...], (SANTOS; SANTANA; NAKAYAMA, 2010, p.3).

Tem sido um conceito revolucionário na medida que, para entender e internalizar é necessário envolver os componentes de meio ambiente, economia e sociedade. A cultura também está envolvida como pilar neste conceito, assim, é considerada determinante na maneira como as pessoas agem no mundo contra o desenvolvimento sustentável. De acordo com o acima exposto, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável visa fortalecer os vínculos entre cultura e educação, cujo objetivo é fazer inventários de patrimônio tangível e intangível, para que por meio de propostas e decisões participativas possam ser tomadas decisões em conjunto, a fim de contribuírem para gerar soluções a futuros fatores ambientais. Dessa forma, o componente cultural é fundamental nas decisões ambientais (SANTOS; SANTANA; NAKAYAMA, 2010, p.3).

Nesse sentido, a política de educação ambiental dentro de seus critérios deve estimular a interculturalidade, a diversidade cultural, o intercâmbio e o diálogo como um aspecto fundamental para abordar o conceito de educação ambiental. Por outro lado, o desenvolvimento sustentável deve ser analisado por meio de uma visão sistêmica, já que é uma abordagem que pode fornecer uma perspectiva mais útil do que outras formas de análise. Não se pode pensar em conceitos que compõem a sustentabilidade de forma independente, porque o sucesso ou fracasso do desenvolvimento sustentável depende de como esses componentes são integrados para enfrentar os desafios do desenvolvimento econômico e a maneira como os problemas ambientais e sociais são abordados:

A questão ambiental ficou de certa forma banalizada ao se adotar uma visão antropocêntrica, em que o homem é o centro de tudo, analisado como um elemento à parte da natureza. A chamada ecologia profunda coloca a vida, toda e qualquer forma de vida, como ponto central de qualquer estudo (AZEVEDO, 2008).

Esse conceito se opõe ao ambientalismo superficial, que se aproxima mais do discurso panfletário, voltado para interesses particulares. Essa nova forma de ver a ecologia começa na nossa conduta ética pesso-

al e na relação de respeito e harmonia entre os indivíduos, para então se estender ao meio ambiente propriamente dito (AZEVEDO, 2008).

O ensino de Geografia deve colaborar para que o aluno possa entender melhor o agitado e deslumbrante mundo em que vive e sentir-se estimulado a intervir na realidade em construção. Atualmente, a importância do ensino e do conhecimento geográfico é maior do que em qualquer outra época, pois, em tempos de globalização, somos cotidianamente atingidos por diversos conflitos, catástrofes naturais, crises econômicas, políticas e novas tecnologias (LEFF, 2011).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), encontramos em seu Artigo 4º, a definição de criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) reconhece o direito à educação das crianças e a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), e sua obrigatoriedade foi determinada pela Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013). O Referencial Curricular para Educação Infantil (1998) expressa que:

Na instituição de educação infantil, a criança encontra possibilidade de ampliar as experiências que traz da casa e de outros lugares, de estabelecer novas formas de relação e de contato com uma grande diversidade de costumes, hábitos e expressões culturais, cruzar histórias individuais e coletivas, compor um repertório de conhecimentos comuns àquele grupo etc., (BRASIL, 1998, p. 181).

Vale salientar que nesta fase a criança é ávida por conhecimento e necessita estar em contato com o que contribui para a construção de suas primeiras experiências.

As aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes na Educação Infantil, as interações e brincadeiras. "Enquanto brinca, o aluno amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesmo como um ser social, a percepção do espaço que o cerca e de como pode explorá-lo" (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000, p. 13). A exploração do espaço natural e de seus diversos elementos suscita curiosidade, experiências sensoriais, emocionais e principalmente sentimento de pertencimento. Lima (2015, p.36) diz que:

Desde a primeira infância as crianças necessitam estar em espaços nos quais possam viver experiências que as mantenham vinculadas às coisas da natureza e se percebam como parte do mundo natural. Para isso, é imprescindível que elas tenham oportunidade de estar em contato direto com a natureza. Deste modo, cuidar das crianças significa, necessariamente, disponibilizar espaços naturais, nos quais elas possam desfrutar, contemplar, se encantar, enfrentar desafios e aprender (LIMA, 2015, p.36).

Cientes que a Educação Ambiental é um processo permanente e contínuo que não se limita à educação escolar, mas introduzi-la na escola, inclusive na Educação Infantil, é uma das estratégias para seu efetivo desenvolvimento (MEYER, 1991).

Isto posto, e levando em consideração que as crianças estão em processo de desenvolvimento e serão os adultos do futuro, onde terão de lidar com desafios e tomar decisões importantes, é de suma notabilidade que a temática ambiental seja trabalhada desde a Educação Infantil. O objetivo é desenvolver a sensibilidade e a compreensão da degradação do meio ambiente, fortalecendo a responsabilidade ecológica através de ações cotidianas e em sociedade. Dias (2004 p. 523) afirma que a Educação Ambiental é um:

Processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros (DIAS, 2004, p. 523).

Nessa busca por conceitos de sustentabilidade, conseguimos diferenciar dois tipos de tendências: fraca sustentabilidade e forte sustentabilidade. O primeiro poderia ser analisado como a viabilidade ao longo do tempo; enquanto o segundo pode ser definido como a viabilidade da relação que mantém com um ecossistema. O conceito de ambiente subjacente a essa concepção de sustentabilidade é sistêmico e global. O sistema socioeconômico está integrado ao ecossistema e é um sistema aberto, matéria e energia (recursos) estão continuamente entrando e deixando resíduos; a viabilidade dessa interação depende da manutenção de processos ecossistêmicos (BARBOSA, 2008).

Existem várias interpretações e nuances deste conceito, onde as diferenças são estabelecidas entre a sustentabilidade ecológica, social e econômica, alguns estudos consideram que tais tipos de sustentabilidade constituirá as dimensões sob um único conceito, no entanto, o conceito é importante na medida em que pode materializar-se na prática, pois é claro que não há integração das diferentes dimensões. Esta integração deve ser refinada a partir do mesmo por decisões políticas e de uma abordagem do trabalho interdisciplinar que permite ter visões e ob-

jetivos frente às ações e decisões para gerar verdadeiros processos de sustentabilidade (BARBOSA, 2008).

O termo "desenvolvimento sustentável" tem um significado muito amplo, porque implica num conjunto de mudanças na estrutura econômica, social, institucional e política dos diferentes países do mundo. É sinônimo de melhoria, progresso, e indica mudanças para uma situação preferível à atual, que leva a uma transformação positiva. A introdução do conceito de sustentabilidade à educação requer preocupação com as mudanças da consciência social diante dos recursos naturais, portanto, a consciência ambiental deve ser um processo coletivo que permite a solução ou mitigação dos grandes impactos ambientais que estão sendo apresentados em todo o mundo e que também trouxe consequências sociais significativas. Neste sentido, a educação desempenha um papel importante, porque através dela podemos encontrar uma maneira de entender os problemas ambientais globais e, ao mesmo tempo, contribui para gerar habilidades que possibilitam encontrar soluções juntos a partir de uma visão do futuro (BARBOSA, 2008).

Fomentar a realização de diferentes ações para o desenvolvimento sustentável com a finalidade de propor uma nova direção ao ensino e aprendizagem para todas as pessoas promove educação de qualidade e integra todos, sem exceção, estimula valores, princípios e práticas necessárias para os desafios atuais e futuros.

A capacidade de enfrentar os problemas associados à falta d'água, biodiversidade, geração de energia, mudança climática, mitigação e adaptação do risco e desastres, a perda da diversidade, a crise alimentar, as ameaças contra saúde, vulnerabilidade social e insegurança, entre outros, são elementos sobre os quais a educação deve se debruçar. Um aspecto importante é que ainda existem múltiplas interpretações e concepções de educação para o desenvolvimento sustentável, e, nesse sentido, não tem sido possível realizar ações verdadeiras que contribuam para o cumprimento com seus objetivos (BARBOSA, 2008).

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 (BRASIL, 1999).

A capacidade de acelerar o progresso em direção à sustentabilidade depende do cuidar melhor das relações entre os mundos humanos e naturais e facilitar a busca criativa para formas mais responsáveis de desenvolvimento no ambiente e na sociedade. Portanto, o desenvolvimento sustentável diz respeito essencialmente às relações entre as pessoas e entre elas e seu meio ambiente, dessa forma, o elemento humano é central:

Espaços educadores sustentáveis são aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é, são espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim, qualidade de vida para as gerações presentes e futuras (TRAJBER; SATO, 2010. p, 28).

A educação nos permite, tanto como indivíduos quanto como comunidade, compreender a nós mesmos e aos outros e nossas ligações com o ambiente natural e social. Esta capacidade de compreensão é a base fundamental para o respeito pelo mundo que nos rodeia e pelas populações que nele habitam. A educação desempenha um papel fundamental porque deve inspirar a crença de que cada um de nós tem o poder e a responsabilidade de fazer mudanças positivas em escala global, além de ser o primeiro fator de transformação para o desenvolvimento sustentável, pois aumenta a capacidade das pessoas de transformar suas visões da sociedade em realidade (TRAJBER; SATO, 2010. p, 28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da educação para o desenvolvimento sustentável, compreendemos os processos de educação que capacitam as pessoas a conhecerem e avaliarem os problemas globais do presente e do futuro, bem como a participarem das etapas de desenvolvimento necessárias para dar acesso às gerações presentes e futuras para utilizarem os recursos de que precisam para atender as suas necessidades.

A educação para o desenvolvimento sustentável, no entanto, perderia o objetivo final se a escola não caminhasse em conjunto com a preocupação da educação sustentável – ajudar as pessoas a desenvolverem seu potencial de desenvolvimento – e seria reduzida a um instrumento da política ou um instrumento daqueles que acreditam que sua visão das coisas é a única possível. Por isso, defendemos neste trabalho a construção de uma educação para o desenvolvimento sustentável a partir de uma compreensão reflexiva da educação, que oferece às pessoas razões para lidar com tópicos relevantes para o futuro.

A prática de educação ambiental visa o método simples de economia de recursos naturais em casa, na hora do banho, na hora das compras observando a quantidade de embalagens, no uso racional da eletricidade e muitos outros pequenos gestos ligados à

sustentabilidade dos recursos naturais.

Ressalta-se que na disciplina de geografia as pessoas se conhecem, aprendem sobre si mesmo, sobre a natureza, sobre o meio e sobre a própria vida. É por meio dela que se aprende sobre os recursos naturais, sobre o clima, sobre o solo, sobre os espaços e todas as demais transformações, por esse motivo, é importante lembrar que através dela que ocorre a relação dos homens com o ambiente natural, no mesmo sentido deve ser por meio dela que o homem deve aprender conservar, preservar e administrar os recursos de forma adequada.

A Educação Ambiental abordada desde o início, ou seja, na Educação Infantil que trabalha com o desenvolvimento integral da criança, se torna a base para o desenvolvimento de uma mentalidade ecologicamente correta. Mudanças de hábitos e atitudes e o compromisso com um mundo mais sustentável que assegure a sobrevivência do homem são ações também necessárias para o desenvolvimento sustentável. Embora seja de 1855 a resposta do Cacique Seattle ao então presidente dos Estados Unidos, à pretensão de compra do território ocupado pelos índios de sua tribo, demonstra absoluta realidade quando disse:

De uma coisa temos certeza: a terra não pertence ao homem branco; o homem branco é que pertence à terra. Disso temos certeza. Todas as coisas estão relacionadas como o sangue que une uma família. Tudo está associado. O que fere a terra fere também os filhos da terra. O homem não tece a teia da vida; é antes um de seus fios. O que quer que faça a essa teia, faz a si próprio (CULTURA, 2020).

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 aBase. 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.

O BRINCAR PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO

RESUMO

"O Brincar para Crianças de 0 a 3 Anos", tem como objetivo compreender quem são gestores que atuam nas instituições, considerando o perfil pessoal e profissional, a dinâmica do trabalho e os processos de formação continuada vivenciados. Contextualiza a Educação Infantil e a gestão na Educação Infantil com base em Campos (2006, 2011) e Côco (2009); aponta os aspectos da gestão democrática no Brasil com base nos Documentos Oficiais (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2014); com as literaturas do campo da gestão, SOUZA (2009) e PARO (2000, 2001, 2002, 2003, 2007, 2010) e, no campo da formação, NÓVOA (2002, 2007, 2009). A função de Gestor na Educação requer um profissional com atribuições específicas, que, geralmente, envolvem, na parceria com o coletivo institucional, a elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica, do plano de trabalho, do cumprimento do calendário escolar, a execução da administração de pessoal, de recursos materiais e financeiros, a prestação de contas desses recursos e de documentos contábeis, o fomento da formação continuada dos profissionais desenvolvida no âmbito da instituição, da integração da família e comunidade, como também, a mobilização dos sujeitos que atuam nesse espaço, sendo que todas essas ações envolvem responsabilidade e domínio de conhecimentos específicos sobre as mesmas, principalmente o conhecimento específico sobre a etapa de ensino na qual atuam.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gestão; Formação Continuada.

ABSTRACT

"Playing for Children from 0 to 3 Years" is the theme proposed for our reflection. Our goal is to understand the importance of playing in childhood. We know that the child imagines, fantasizes, has fun, knows, experiences, and creates different ways of being and being in the world infecting us, enveloping us, moving us and, above all, enchanting us from the discoveries he makes in his day-Day in their human development. The use of play, of the various toys become a potter of new achievements for children who have this right guaranteed and ensured by an extensive legislation with Documents that guide actions in theory but in practice are still being sought by so many children who still Need to have this right respected and put into practice in Kindergartens, Preschools and in our Early Childhood Schools. It seems to me that the great challenge lies in the fact that we see the kindergarten through the eyes of the child without losing the perspective of educator can be one of the ways to value play and play in our educational institutions that receive these small thinking beings In stature and great in the discoveries they make daily.

Keywords: Play; Childhood; Child education; Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

Este Artigo emerge na prática pedagógica com o intuito de investigar como se dá, na prática o ato de brincar e a sua importância na vida desses pequenos seres que nos encantam com suas descobertas, com suas formas de se relacionar com os vários brinquedos a partir do ato de brincar.

A criança é portadora de boas notícias, alegra a vida e dá continuidade à família, perpetuando a geração e dando continuidade à vida. Na infância a criança tem o direito de brincar, portanto, é um ser de direito e deve ser vista como agente potencializador de suas aptidões e capacidade. A criança é protagonista de suas descobertas a partir da interação que faz com o meio onde vai se redescobrindo e se adaptando às novas conquistas que faz de forma autônoma.

O desenvolvimento vai acontecendo na medida em que vai processando seus atos e na medida que vai fazendo o uso livre das diversas linguagens onde se comunica, se expressa, se faz compreender através do diálogo e da interação com quem está ao seu redor onde a família, os coleguinhas e mais tarde a Escola a ajudarão a cada vez mais enfrentar ambientes utilizando-se para isso a interação possibilitando a criança a possibilidade de investigar, explorar, conhecer, criar, recriar, formar e estar formando-se como um ser autônomo que vai se refazendo constantemente.

O cotidiano da criança é permeado por várias ações e a brincadeira tem o seu papel no desenvolvimento infantil, bem como o papel do professor que media as situações de aquisições de conhecimentos diversificados como adulto presente nessa etapa do desenvolvimento da criança.

As práticas diárias levadas a efeito constituem-se em terreno fértil para que a educação da criança aconteça de forma prazerosa desde seus primeiros passos, ou desde a mais tenra idade.

Portanto escrever, pensar, refletir sobre "a importância do brincar para o desenvolvimento da criança" mostrou-me que isso é coisa séria. Brincar é algo sério e que preci-

sa ser encarado com seriedade se almejamos e desejamos adultos felizes.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Precisamos entender que a criança hoje é vista como uma cidadã de direitos. A criança tem o direito ao brinquedo e a brincadeira. Na atualidade a compreensão cresce a cada dia sobre a concepção de criança e de infância com relação ao seu direito de brincar e a importância que tem esse ato para a criança.

Se colocarmos um brinquedo para um bebê que está deitado, alguma coisa que esse bebê possa bater com o pé ou com a mão, o que está acontecendo com esse bebê? Ele está tendo a liberdade de com a mãozinha movimentar o brinquedo com a mão ou com o pe. Então, nesse sentido, a criança está sendo protagonista, está tendo direito, está tendo a liberdade de tomar a decisão de mexer a mão, de mexer o pé, ou de olhar este objeto ou olhar outro objeto que lhe chame a atenção. Com isso garante-se o direito da criança de escolher. A criança toma decisões sobre o que fazer com o brinquedo no ato de brindar. Para isso, o brinquedo precisa ser colocado na altura do pé da criança não como as Escolas de Educação Infantil fazem de colocar o brinquedo no teto como enfeite ou na parede da sala.

Quando a criança já está sentando qual é o direito dessa criança ter o acesso ao brinquedo e qual a importância dessa criança que se senta? Ela deverá pegar o brinquedo, verificar se o brinquedo tem ponta, alguma coisa macia, alguma coisa mais dura, que textura apresenta. Ela está aprendendo: postura, textura, o duro, o mole, ela coloca na boca, ela conhece os objetos pela boca nessa fase que está se sentando.

O fato de deixar o brinquedo à disposição da criança, os materiais que não precisa ser necessariamente só brinquedo, pode ser uma maçã, pode ser um molho de chaves, pode ser um pente, coisas do cotidiano doméstico. Pode deixar um cestinho próximo da criança onde ela vai manipular, vai explorar, vai ver a textura, o formato, a cor. Tudo isso significa que ela está aprendendo e que está tomando decisões de forma autônoma.

Quando a criança já começa a dar os primeiros passos, já está andando de pé, tudo muda. O fato dessa criança ter brinquedo e que já está ficando de pé pode dar a essa criança uma carreolinha onde ela possa pegar uma alça e sair empurrando. Parece uma coisa boba, mas a criança está aprendendo a se movimentar, a se colocar numa postura de uma criança que anda. Se o carinho tem coisas para tirar e colocar, a criança dessa idade adora tirar e colocar, manipular os brinquedos, descobrir o que há de novo nessas ações. Está tomando decisões, está explorando os materiais, está se organizando para ver o que tirar e o que põe. Está desenvolvendo a decisão, o movimento, o corpo, a forma dela pensar.

Nessa fase a criança está na fase do imaginário. A criança começa a imitar o outro. Se dermos uma colher para uma criança de 1 ano e meio ou 2 anos, o que ela vai fazer? Ela pega a colher dá pro ursinho dela que está lado. Está imitando ações do adulto. Então, pela imitação vai verificando gradativamente como o adulto alimenta o outro.

Quando a criança está maiorzinha, se pegarmos uma boneca e os apetrechos da casa iremos perceber que a criança irá entrar no mundo do faz-de-conta de coisa que ela já domina. O que criança de 3 anos domina mais? É a vida do dia a dia dela – é a casa. Todos nós conhecemos o que é uma cozinha, o que é um quarto. Todos nós tivemos essa vivência. Portanto, oferecer brinquedos, por exemplo do mundo doméstico é de fundamental importância para a criança nessa fase do seu desenvolvimento.

A criança a partir de 1 ano e poucos meses está desenvolvendo a linguagem que é importantíssimo para que no faz-de-conta ela tenha a oportunidade de usar, esses materiais, esses brinquedos para falar aquilo que ela pensando para simular, para assumir um personagem que ela gostaria de ser. Por exemplo: eu gostaria de ser médico. Então, num cantinho do médico é o espaço predileto da criança que gostaria de ser médica e não pode ser. Ela pega a boneca leva ali e vai ter os cuidados médicos coma criança. Ela está aprendendo com o faz-de-conta uma série de ações que ela só poderia aprender no futuro.

Percebemos com essas situações como o brinquedo e a brincadeira tem a ver com a afetividade da pessoa, com o desenvolvimento do corpo, do movimento, da representação, a criança usa um espelho, por exemplo. No espelho ela está se vendo e está vendo o outro. O espelho faz parte dos instrumentos do brincar, por isso, que em toda brinquedoteca, em todo espaço de escola tem que ter um espelho. Pelo espelho a criança vê que o ela e que o outro é diferente dela. Ela percebe a diversidade que há e também ela própria se reconhece. Com os brinquedos as crianças aprendem a andar juntas. A regra quem coloca e quem estabelece é a própria criança, assim como o próprio brinquedo poderá trazer suas regras próprias.

Com base nestes conceitos vygotskianos, pode-se considerar o brinquedo ou o jogo como um instrumento mediador no processo de desenvolvimento infantil. [...] O brinquedo, o jogo e a brincadeira, interferindo na zona de desenvolvimento proximal da

criança, poderá proporcionar uma maior rapidez no seu desenvolvimento propriamente dito, um avanço nas suas capacidades e habilidades, entre elas a criatividade tão necessária na formação de adultos colocados num mundo de muita competitividade, onde um dos objetivos finais é a própria sobrevivência (RAMALHO, 2000, p. 65).

A criança brinca com jogos e regras onde aprende a brincar com o outro e a partilhar situações de ganhar e de perder. Em um jogo de regras um ganha e o outro perde. A brincadeira é fundamental para a criança aprender a dominar as situações de frustrações que são comuns no cotidiano existencial.

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. Embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo tem pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 1997, p. 67) {Grifo do Autor).

Pelo brincar a criança aprende a expressar não só a afetividade, mas, sobretudo aprende que existem momentos em se ganha e outros momentos que se perde, assim como aprender diferentes formas de jogar como a bolinha de gude, bandeira, o esconde-esconde. Então, cada agrupamento infantil tem regras diferentes que vale um pique no lugar, que não vale esse tipo de modalidade. As crianças definem e vão gradativamente ampliando aquilo que a gente chama de a "Cultura Lúdica". A Cultura Lúdica é uma cultura específica para crianças que brincam. É fundamental para a criança para acultura lúdica porque é isso que faz com que a criança tenha um arsenal de informações para ela interagir com os outros que estão à sua volta.

A criança que brincou bastante é uma criança que tem liderança, é uma criança que sempre tem um jeito novo de brincar, é uma criança que sempre tem uma regra nova para colocar, é uma criança que aprendeu e ter flexibilidade no contato entre as pessoas e isso é fundamental para as pessoas do século XXI, um ser humano flexível, um ser humano que saiba dialogar, enfrentar situações diversas, que tenha contato com a diversidade nas pessoas, que tenha liderança, que tenha capacidade de fazer escolhas, que desenvolva seu raciocínio de forma crítica e criativa.

Através do brincar a criança aprende a ter um raciocínio matemático, um raciocínio do uso das diferentes linguagens, um domínio espacial. A brincadeira é importante para todas as áreas do conhecimento. A criança aprende a pensar e usa essa forma de pensamento para descobrir o seu mundo e o que está acontecendo a sua volta.

A Escola de Educação Infantil precisa entender que é preciso criar espaços com materiais para que a brincadeira possa acontecer. São necessárias novas configurações das salas de aula na Educação Infantil diferentes da que temos hoje com mesas e cadeiras. Precisaria, na sala de aula, ter cantos, áreas, uma cozinha, um quarto, uma área para a fantasia, uma área pro médico. Se não tiver esses espaços com os materiais com os brinquedos. Para uma criança entrar no faz-de-conta de um médico precisa ter os materiais que lembrem o Hospital, com Consultório Médico, com a enfermaria, com o Estetoscópio, com a malinha de um Médico. Numa área de faz-de-conta da vida doméstica precisamos ter a boneca, a cama, o bercinho. Numa área de faz-de-conta da cozinha temos que ter o fogão, as panelas, a geladeira, a mesa, os copos, os talheres.

Se não tivermos essa estrutura montada na Escola de Educação Infantil o faz-de-conta não acontecerá. O grande problema hoje é a falta de equipamentos básicos para estimular a brincadeira, o faz-de-conta de nossas crianças, ou seja, para criar possibilidades para que a brincadeira do faz-de-conta aconteça. É preciso estrutura com mobiliário e brinquedos adequados e é preciso que o professor compreenda a importância da brincadeira do faz-de-conta e faça mediações. O brincar com qualidade só acontecerá a partir das medições.

É fundamental a observação do brincar da criança, verificando o que está faltando, disponibilizando o que está faltando. A área de brincadeira do faz-de-conta ela não pode ser fixa no sentido de ter sempre as mesmas coisas. O professor, a Escola precisam gradativamente ir mudando e ampliando, modificado conforme a brincadeira vai evoluindo. É preciso ir colocando outros elementos, outros instrumentos, outros materiais que a criança vivenciar na diversidade de situações para poder avançar no faz-de-conta.

É preciso materiais, estruturas, o Professor e a Mediação para um brincar alegre e saudável onde a criança aprende a brincadeira. Em uma brincadeira do faz-de-conta com pouca qualidade, afirmam os especialistas que é necessário que existam crianças para brincar, brincadeiras que sejam partilhadas por vários personagens.

Uma brincadeira rica é quando um vai ser o médico, outro pode ser o paciente, outro pode ser a enfermeira. As crianças dividem as funções e essas funções atuam juntas na brincadeira. É esse brincar que dá qualidade ao faz-de-conta na brincadeira infantil com o uso de um guia. O professor precisa

estar atento para essas situações para deixar o ambiente com materiais que propiciem as crianças a avançarem nas brincadeiras s que podem ser fáceis ou complexas.

Por que que o faz-de-conta é importante? É importante porque lida de um lado com o raciocínio, por outro lado, lida com o lado da expressão. O fato de assumir o papel que não sou capaz de assumir porque a criança é pequena. A criança não pode ser médica, não pode ser mãe, mas, no entanto, a brincadeira já faz com que criança já pense algo distante da sua realidade.

Para Gilles Brougère (1955), pensador francês, afirma que "é um pensamento de segundo grau". É diferente da mera repetição de ações do próprio cotidiano. É para além do cotidiano para dizer que se a criança é médica ela deve estar examinando a sua boneca nessa ação, nessa brincadeira do faz-de-conta.

Por muito tempo, o lugar do jogo será limitado à recreação e ainda hoje o jogo pode se encontrar preso a esse espaço essencial à medida que influenciou muito, por suas limitações, a cultura lúdica da criança, a representação da oposição entre o tempo de aula e o jogo. A oposição entre recreação e ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade (BROUGÈRE, apud CORREIA, 2011, p. 3).

A área do faz-de-conta acontece nos 3 anos. Temos a área de construção, a área do médico, a área da casinha, a área da leitura, a área do faz-de-conta, a área com computadores, a área com música, áreas para pintar, áreas para desenhar, áreas externas que são importantíssimas para as crianças para brincar com coisas que elas conhecem que vão desde à tradição e brincadeiras, com água, com terra, com areia, com plantinhas, com pedrinhas, brincar de pular, de pular corda, cantar, dançar. São todas formas de brincadeiras distintas que a criança tem que aprender.

Atualmente a maioria das crianças são deixadas no apartamento diante do computador, do videogame que reflete a situação atual de muitas crianças, isso empobrece a vida da criança. Brincar com qualidade significa oferecer essa diversidade de experiências, mas com a mediação do adulto e de outras crianças. A Escola precisa ter uma política pública que invista no brincar e sua importância na vida da criança.

A Estrutura não vai ter um playground adaptado às necessidades de cada criança, do bebê, daquele que anda, daquele que corre, daquele de 1 ano, daquele de 2 anos, daquele de 3 anos, daquele de 4 anos, que são crianças de altura e estaturas diferente que vão precisar de materiais diferenciados.

Não se tem berçários organizados com recursos que as crianças precisam e não se tem espaço diferenciado para essas crianças e nem adultos em quantidade suficientes não só para observar as crianças, mas também para brincar com elas.

Hoje, a quantidade de adultos em relação ao montante de crianças eu nós temos é totalmente inadequada no Brasil. Nós temos muitas crianças para poucos adultos. Então, o adulto, o Professor, a Professora não têm tempo nem para observar a criança quanto mais para sentar-se e brincar junto porque está correndo para tender a demanda só de cuidados. Nossa realidade mostra muitos bebês e um adulto e isso inviabiliza qualquer educação de qualidade o que é um absurdo e humanamente impossível as descobertas que a criança faz nessa fase de sua infância.

Podemos dizer que o brincar é um meio pelo qual a criança se relaciona com o mundo adulto, procurando descobrir e ordenar as coisas ao seu redor. Ao vivenciar as brincadeiras, a criança desenvolve afetividade, interage com o mundo em que vive, mediante a fantasia e o encanto (MACHADO, 2008, p. 57).

Por outro lado, precisa haver a conscientização do Professor para que compreenda a importância do brinquedo e da brincadeira e que saiba transformar aquilo que é teoria e sua importância em práxis.

Os Cursos de Pedagogia podem star trabalhando a importância do brincar, mas ainda estamos longe. É preciso que se trabalhe ao mesmo tempo a razão do porque é importante brincar e ao mesmo tempo que práticas precisam ser desenvolvidas com crianças tão diferentes.

Na Educação Infantil temos os bebês que vão até 1 ano e meio, as crianças pequenas que vão até os 3 anos e as crianças maiores que vão até quase os 6 anos. Portanto, é preciso de práticas diferenciadas para essas crianças.

Essas práticas diferenciadas vão demandar espaço e tempo que normalmente as Políticas Públicas não oferecem condições de trabalho, o profissional tem que saber o que fazer na prática e ir implementando, criando, adequando sua práxis numa constante no brincar das crianças que saibam não só as razões, a importância, mas que saiba como fazer.

É necessário ter equipamentos, instrumento e recursos que possibilitem as condições necessárias não a criança, mas também ao adulto. É muito comum não se ter na Creche ou na Escola de Educação Infantil um espaço para o adulto descansar. O adulto não tem o tempo de descaso dele. Fica naquela jornada de 6 horas o tempo todo sem um tempo de respiro.

O profissional não tem uma cadeira para que possa sentar e brincar ou obser-

var a criança brincar. Ele não tem um espaço para receber a família da criança para conversar sobre o processo de aprendizagem da criança. A Escola não prepara ambientes para receber a família para existem, discutir a educação da criança.

É de extrema importância que os profissionais da Educação Infantil tenham acesso a Legislação vigente sobre esse segmento da Educação Básica para que possam ressignificar suas práticas pedagógicas junto às crianças uma vez que atuam diretamente na formação dos futuros cidadãos tendo claro que tipo de pessoas queremos formas numa sociedade em constantes transformações.

Portanto, mais do que "implantar" currículos ou "aplicar" propostas na prática em Creches, Pré-Escolas e Escolas de Educação Infantil, urge a necessidade de uma mudança na concepção, construção consolidação desse segmento tão necessário para a formação de nossas crianças (KRAMER apud MEC/SEF/EOED, 1996).

Nas Políticas Públicas temos Documentos que estão valorizando no plano dos

Documentos. Temos os indicadores de qualidade da Educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. No plano de Documentos, os Referenciais Curriculares nós temos uma vasta documentação e legislação sobre a Educação Infantil.

Por outro lado, no Plano do Governo Federal não adianta se ter um conjunto de Normas e Indicações se a Educação Infantil está sob a reponsabilidade do Município. O município tem autonomia para dar rumo da sua Educação. Isso faz com que na sala de aula na Educação Infantil no município de São Paulo o Professor receba 35 crianças quando a norma diz que tem que ter 20 a 25 criança em cada sala de aula, isso inviabiliza qualquer processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Esse descompasso existe no Brasil todo. As Normas existem, mas não são seguidas. O que fazer para que as Políticas Públicas comecem a respeitar não só a criança como o profissional da Educação?

A ideia de que o brincar é importante para a criança está claro nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. A brincadeira é o eixo da Educação Infantil. A criança brinca com a mediação do adulto com outras crianças. Ora, se isso é o eixo tem que estar em todo lugar, não pode e é um erro estar em um lugar chamado Biblioteca.

A brinquedoteca é insuficiente para entender e atender o eixo da Educação Infantil que ó brincar onde a criança possa ter a todo momento espaços onde ela possa correr, andar, explorar, conversar com o coleguinha, brincar de faz-de-conta, brincar de encaixar, empilhar. Em todas essas brincadeiras a criança está aprendendo. Quando mais mediações adequadas do adulto no contexto do brincar da criança houver, mais suporte a criança adquire para explorar, aprender, conhecer, descobrir.

Atualmente o que temos é uma visitação a brinquedoteca e não um espaço para brincar e se divertir. A brinquedoteca se transformou em um lugar onde a criança não escolhe o que fazer, mas é o adulto que diz hoje nós vamos brincar de tal coisa. Quando há tomadas de decisões dessa natureza feita pelo adulto o direito da criança não está sendo respeitado. É garantido e assegurado por lei, mas na realidade e na prática as coisas são bem diferentes.

O brincar depende da escolha da criança. Para ser brincadeira a escolha tem que ser da criança, se a escolha é do adulto não é brincadeira. É isso que a Escola não aprendeu ou não entendeu sobre o brincar na Educação Infantil ou não tem brinquedos suficientes para oferecer a todas as salas onde estão nossas crianças.

Assim caminha a Educação Infantil entre Documentos Oficiais maravilhosos com conteúdos fantásticos na teoria, só que na prática as coisas são totalmente diferentes e nos deparamos com uma triste realidade que a cada dia que passa só aumenta a distância entre o que de fato deveria acontecer nesse segmento tão importante na vida do ser humano que é a Educação Infantil onde as coisas não são o que parecem ser e o professor tem que se "virar nos trinta".

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que se faz urgente pensar uma educação para a infância com novas características e, nesse sentido, se faz primordial refletir sobre o brincar com suas possibilidades e dificuldades, seus acertos e seus descompassos, bem como ter em mente que urge uma nova compreensão sobre o próprio ato de brincar concretizado pela criança desde muito cedo.

O ato de brincar e a função do brinquedo na vida da criança precisa estar em constante descoberta não só como recurso didático em nossa prática pedagógica, mas como algo que possibilita ao ser humano constituir-se enquanto ser que é. A partir do brinquedo a criança elabora seu conhecimento e vai se constituindo como um ser que pensa, age, elabora, cria e dá um sentido ao seu existir.

De forma criativa o Professor deste segmento, o adulto desta relação que acontece entre as crianças está mediando esse saber que vai sendo apropriado pelas crianças através do ato de brincar proporcionando aprendizagem nesse processo que se inicia

na infância e acompanha o ser humano até a sua estação final nessa grande aventura chamada Vida.

O Professor deve educar o seu olhar para que as crianças através do brinquedo, das brincadeiras e porque não dizer do próprio ato de brincar possam ter o seu desenvolvimento pleno assegurado rompendo barreiras e proporcionando espaços de alegrias, riso, frustações, descobertas, descontração e momentos felizes para as crianças às quais seus pais confiam sob a responsabilidade de ensinar-lhes e de marcar sua passagem na vida desses seres que estão em processo de formação permanentemente

Me parece que o grande desafio está no fato de nós vermos a escola de educação infantil com os olhos da criança sem perder a perspectiva de educador pode ser uma das vias para valorizar a brincadeira e o brinquedo em nossas unidades educacionais.

REFERÊNCIAS

BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. Traduzido por Gisela Wajskop. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BROUGÉRE, Gilles. Jogo e Educação. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. São Paulo: Artmed, 2003.

BROUGÉRE, Gilles. A Criança e a Cultura Lúdica. In: O Brincar e suas Teorias.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). São Paulo:- Pioneira,1998.

CORREIA, M. S. A. A brincadeira infantil na perspectiva de Gilles Brougère: recurso didático ou fim em si mesmo? In: Semana de Pedagogia 2011. 2011. Maceió. Anais. Disponível em: http://pedagogia.dmd2.webfactional.com/media/anais/230.doc Acesso em 01 jul. 2023.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S. (Coord.) Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1994.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio--histórico. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Imagens da Infância na Modernidade: da infância que temos à infância que queremos. In: MORENO, Gilmara Lupion; AQUINO, Olga Ribeiro de; PASCHOAL, Jaqueline Delgado.

Trabalho pedagógico na Educação Infantil. Londrina: Humanidades, 2007.

RAMALHO, M. T. de B. A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil. Florianópolis: UFSC, 2000. 140 p. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA LIDANDO COM TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR

CÁTIA CIRQUEIRA DE FRANÇA CORREIA

RESUMO

Transtorno opositor desafiador é uma determinada característica de problemas que afetam a capacidade da criança de receber, processar, analisar ou armazenar informações, isso se dá principalmente na fase escolar da criança. Dificulta-se a aquisição, leitura, escrita, soletração e resolução de problemas matemáticos. É de pura responsabilidade do professor como educador, alfabetizar e letrar seu aluno, dizemos que um indivíduo, ele só é alfabetizado e letrado quando conhece o código, e consegue usá-lo para decodificar e codificar, então é neste período em que o educador deve se mantiver atento para identificar qualquer problema de aprendizagem.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; crianças; transtorno.

1. INTRODUÇÃO

O transtorno opositor desafiador é um transtorno muito comum dentro do ambiente educacional, e há atrás dele muitos desafios a serem enfrentados pelos professores, os sintomas aparecem mais em sexo masculino, e por meio de agressões e padrões de comportamentos se dá o diagnóstico.

O aluno apresenta comportamentos de déficit de atenção e não acata regras sociais impostas pelo ambiente no qual vivencia. Fatores de risco são os temperamentais que dificultam a relação emocional, fatores genéticos ou fisiológicos fazem com que o aluno tenha maior nível de estresse em algumas determinadas situações e isso faz com que de alguma forma ele seja conduzido por emoções.

Vale ressaltar que todas essas características devem ser encaminhadas para uma consulta médica juntamente com toda rede de saúde para um melhor diagnóstico, o ambiente em que o aluno vive ajuda a levantar todas as informações em quais situações os sintomas aparecem para que o diagnóstico seja fechado da melhor forma buscando um tratamento eficaz.

Uma criança com este transtorno é sempre raivoso e não cumpre regras sociais, frequentemente culpando outras pessoas pelo comportamento perturbado dentro do convívio social. No estudo deste artigo veremos a história da criança desde a antiguidade e determinando os transtornos e dificuldades de aprendizagem que aparecem ao longo da sua trajetória.

2. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA

Para Ariés (1981), historicamente, a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

Conforme Ariés (1978) a percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma, (KRAMER, 1995, p.17).

Segundo Ariés (1981), as modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

Ariés (1981) relata que até por volta do século XVI, não havia nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido era ofertado um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral. Em virtude dessas decorrências e dessas

condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

Para o autor o período da infância era minimizado o seu período mais frágil, enquanto a criança ainda não conseguia bastar-se; ficava no seio da família, porém, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo introduzido meio dos adultos, compartilhando de todos os seus trabalhos e jogos. De uma criança inocente e pequena, está se transformava rapidamente em um jovem, deixando passar as etapas da infância.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graça a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazerem-nas.

A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental, (ARIÉS, 2006, p.158).

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato de a criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Conforme Kramer (1995) as crianças foram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

O mundo medieval ignorava a infância. O que faltava era qualquer sentimento de l'enfance, 'qualquer consciência da particularidade infantil', essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. [...] A civilização medieval não percebia um período transitório entre infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala, (ARIÉS, 1981 apud HEYWOOD, 2004, p. 23).

Segundo o autor até mesmo perante a arte a infância foi ignorada. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

Le Goff (1984) afirma que no universo romano, a criança dependia do pai para sua formação. O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu pátrio poder era desprezada. A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado.

Conforme Price (1996), na Idade Mé-

dia prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Aos poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada. Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

A ideia de infância, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das organizações da sociedade, (KRAMER 2001, p. 19).

De acordo com Kuhlmann (1998), podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos sea criança vivenciou ou vivencia a mesma.

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual.

COMO IDENTIFICAR UMA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Cada experiência nova que se vive, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem. É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH,80%são de meninos, vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva, mas em certos casos, quando cobramos que fiquem sentadas e quietas, algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, é realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios, o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímulos dos pais e professores.

Para existir aprendizagem existem três tipos de características básicas:

-Atenção /concentração

-Emoção /motivação

-Memória

Fonte de investigação

Questionário realizado com uma professora da Educação Infantil, com crianças de 7 a 10 anos da escola pública de São Paulo.

1-Qual a maior dificuldade de aprendizagem enfrentada hoje em sala de aula?

Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é o mais comum e encontrado ,pois muitas crianças não conseguem aderir, ou entender tudo que lhe é ensinado .

2-Quais recursos são utilizados para resolver estes problemas?

Brincadeiras em grupo tentando socializá-la.

3-O que os professores oferecem para que isso seja solucionado?

Uma conversa aberta com os pais, sempre buscando ajuda da família.

4-Como os alunos agem com aqueles que indicam dificuldades de aprendizagem?

Infelizmente ainda há muita exclusão, com aqueles que parecem ou apresentam algo diferente.

5-Como os pais destes alunos recebem estas informações?

Não aceitam ,80% não conseguem aceitar que os filhos precisam de ajuda, dizem que é fase.

6-Qual suporte a escola, como corpo docente oferece?

Oferecem projetos voltados para a dificuldade de aprendizado, tentando inserir o educando em reforço escolar e até mesmo encaminhando para um psicólogo.

7-Qual suporte o governo oferece?

Infelizmente o professor trabalha com meios que ele mesmo proporciona, o governo cria programas que nunca estão disponíveis.

8-Qual sua expectativa para a educação?

Se cada um fizer sua parte teremos um ensino melhor, pois nossa sociedade depende disso. São crianças crescendo e cheios de esperança, que precisam de suporte para ser direcionados.

INSERINDO A CRIANÇA COM TRANSTORNO, E A INTERVENÇÃO DOS PAIS.

Alguns sintomas do TOD são: agir deliberadamente, discutir com os adultos, não aceitar regras, ser vingativa, extremamente teimosa, desafia os adultos, não obedecem às ordens lhes dada, estão sempre com a razão, gritam, choram para conseguir seus objetivos e até enfrenta o adulto com violência física como tapas, ponta pés, empurrões, e outros tipos de agressões, não assume seus erros colocando a culpa sempre em outras pessoas. No entanto esses comportamentos também são características de outros transtornos, como déficit de atenção e a hiperatividade. A observação de tais transtornos faz parte do tratamento.

Segundo KAPLAM; SADOCK E GREB (2003, p.996, grifo do autor) “os dois transtornos possam ser variantes evolutivas um do outro, sendo o transtorno de conduta a progressão natural do transtorno desafiador opositivo com a maturação da criança”.

Geralmente criança com TOD agem de forma emotiva, atacando seus familiares de modo a não se sentir culpada, toda vez que o adulto o tenta chamar a atenção tentando impor-lhe algum tipo de repreensão ela se volta contra o adulto jogando para esse adulto ou outra pessoa próxima a culpa do seu erro, nesse sentido sente-se ilesa de qualquer responsabilidade, e acredita ser ela a pessoa que nada fez. Esse tipo de ação causa mais angústia nos adultos presentes do que na própria criança, o adulto vê-se de mãos atadas diante de tais fatos e ocorrências.

Contudo, a pesquisa nessa área norteia que são múltiplos os pontos que devem ser observados, para se afirmar se o transtorno é o TOD ou não, o TOD tem forte ligação com as famílias, dependendo dos comportamentos dos pais em casa ou fora dela, os filhos reagira de acordo com as pessoas do seu convívio, pais separados que tende a fazer todos os gostos dos filhos para suprir suas faltas podem estar alimentando esse TOD, pois as crianças muitas vezes para conseguirem o que querem fazem birra, esperneia, joga-se ao chão, fazendo com que o adulto lhe atenda a seu gosto para não chateá-la, esse comportamento cresce

à medida que a criança vai crescendo, dando abertura para outros tipos de agir contrário ao que lhe é exigido.

Ao chegar na escola essa criança leva para os professores e colegas esse tal comportamento, assim os professores muitas vezes desconhecendo tal comportamento do aluno, enfrenta verdadeira batalha para poder ensinar, em muitos casos o aluno chega a atacar os professores fisicamente e verbalmente, não aceitando obedecer às regras geram verdadeiros conflitos.

As dificuldades são imensas principalmente se os pais forem alheios a esse tipo de transtorno, transferindo para a escola resolver a questão no sentido de

“Educar”, e ensinar, esses geralmente acreditam que o problema é externo a família, e muitas vezes ele é interno, portanto de origem familiar, esse transtorno pode estar relacionado a vários aspectos, sejam eles de autoridade onde o pai exige total obediência da criança, ou de pais liberais que deixa a criança fazer o que bem quer nos dois sentidos os pais precisam ser ouvidos, orientados, ensinados, a necessidade do dialogo da escola com os pais é fundamental para que cheguem a um equilíbrio emocional e social.

Vendo que tudo tem o começo na família, a escola através de um psicopedagogo busque informações de como é o convívio

dos pais com a criança, nesse sentido a coleta de informações é importante para que se crie uma ação direcionada a ajudar essa criança e seus pais. O papel da escola é fundamental pois as orientações passadas para os pais podem ser de grande valia se os pais assim as seguirem, por outro lado os professores buscam formas de trazer essa criança para ele em sala de aula, falando com o aluno com firmeza, porém com respeito, sem gritar e mesmo sem julgá-lo.

Numa ação conjunta desses dois polos escola/família pode se chegar aos objetivos, que são sociabilidade, o respeito a formação de caráter e o melhor convívio familiar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno é sempre complexo, pois apresenta várias com formas da criança se apresentar diante da sociedade, e por isso deve ser estudado e analisado com a ajuda dos pais/familiares e principalmente da escola. Constatamos que essa parceria, quando bem-feita, ajuda a criança com transtorno opositor a se desenvolver, como as demais crianças.

Verificamos que, quando há o afeto da família, vivendo em um lar harmonioso no qual a criança se sente segura e amparada, aliado a uma educação de qualidade em que sejam garantidos os direitos do aluno com necessidades educacionais especiais, essa criança se desenvolve com mais facilidade e dignidade. A escola deve oferecer a essa criança um atendimento educacional especializado.

É importante o trabalho conjunto da escola com a família, pois as duas são as peças principais para o desenvolvimento da criança com TDAH. É o amparo e a segurança da família aliados ao atendimento educacional especializado da escola.

Com isso, conclui-se que a parceria família e escola é essencial, mas, para que isso aconteça, os profissionais da educação precisam de formação adequada que contemple a inclusão em sala de aula. Precisam conhecer o TDAH e suas particularidades, para que possam realizar uma interyenção adequada em parceria com os pais. É necessário também um interesse e comprometimento do professor na procura de uma formação continuada.

Não é fácil para a instituição e, em especial, para o professor, pois é necessário que ele reflita sua prática pedagógica, tendo consciência de que atua em um sistema educacional inclusivo, mas sujeito a falhas. E as famílias também precisam ter essa consciência, para que juntas possam buscar alternativas que atendam às necessidades da criança com TDAH, para o seu melhor desenvolvimento e bem-estar.

É possível obter resultados satisfatórios na vida escolar da criança com transtorno opositor, quando se têm professores e coordenadores envolvidos e comprometidos a pensar estratégias e intervenções, e, sobretudo a colocá-las em prática. E que tenham a capacidade de autoavaliar sua prática docente diariamente, enxergando e considerando as especificidades que encontram na escola todos os dias. É importante acrescentar, é claro, o apoio e a participação ativa da família de seus educandos, predispostos ao diálogo e a fortalecer a cada dia esta parceria em prol da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.

KAPLAN, H I.; SADOCK J.; GREB. A. Compêndio de Psiquiatria: Ciências do comportamento e Psiquiatria Clínica. 7. ed. 3. reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REGINA, Maria. ISSN 1806-0625. Revista Científica Eletrônica de Psicologia, São Paulo, v. 14, n., p.1-7, 14 maio 2010.

SERRA-PINHEIRO, M. A., SCHIMITZ, M.; MATTOS, P. et al. Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognostico. Revista Brasileira de Psiquiatria, v.26, n.4, p273

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

CÁTIA CONCEIÇÃO ALMEIDA MADRID

RESUMO

As tecnologias invadiram as casas, escolas de uma forma a ampliar o conhecimento nas plataformas de conhecimento, durante a pandemia foi possível perceber a importância de se ter o acesso, muitas empresas acabaram se adaptando ao trabalho remoto ampliando suas funções. E importante que nas escolas os alunos entendam que a internet e utilizada para a formação e o conhecimento. O artigo é uma referência bibliográfica com autores que ampliaram seu conhecimento sobre as tecnologias

Palavras-chave: Tecnologias; Internet; Importância; Alunos

INTRODUÇÃO

Um dos grandes recursos na educação a distância são os equipamentos eletrônicos, que de certa forma forçam as pessoas a entender e usar a máquina, ou seja, o computador, é fundamental mencionar as facilidades de acesso à informação em tempo real, devido ao mundo globalizado., e nesse contexto de mudanças no cotidiano das pessoas que o profissional em educação procura manter-se atualizado.

A EAD é uma forma de aprendizagem que proporciona ao aluno sem condições de comparecer diariamente à universidade, a oportunidade de adquirir os conteúdos repassados aos estudantes da educação presencial.

Uma modalidade que possibilita a eliminação das distâncias geográficas, econômicas, sociais, culturais e até mesmo psicológicas. Afinal, proporciona ao próprio aluno a organização do seu tempo de estudo, sem limitações físicas (Nogueira, 1996, p. 36).

Segundo Nova e Alves (2003) a educação à Distância (EAD) vem se tornando, ao longo dos últimos cinco anos, uma discussão fundamental para quem está refletindo sobre os rumos da educação numa sociedade cada vez mais interconectada por redes de tecnologia digital. São inúmeros os cursos à distância que são criados e difundidos diariamente, no mundo inteiro, utilizando a Internet ou sistemas de rede similares como suporte da comunicação pedagógica. Desde cursos informais de culinária, ou eletrônica básica, até cursos de graduação e pós-graduação, nas diversas áreas do conhecimento. Por outro lado, vemos o desenvolvimento acelerado de softwares e tecnologias de rede criada ou adaptada para servir a esse mercado em expansão. É um processo de transformação no cenário educacional, de amplitudes ainda desconhecidas, que necessita ser analisado e discutido. Pouco a pouco, percebe-se que as políticas públicas educacionais, em praticamente todos os países ocidentais, já começam a definir posicionamentos mais claros e detalhados sobre o assunto, incentivando muitas vezes o surgimento de programas de Educação à Distância (EAD) de portes nacionais, assim como introduzindo limites e regras para os mesmos. Do ponto de vista acadêmico, o volume de produção de artigos, ensaios, livros, dissertações e teses também têm crescido significativamente. O interesse social pode ser percebido pelo volume de discussões na mídia em geral. O processo de aprendizagem depende muito do aluno que precisa de seu orientador para auxiliar, e o estudo precisa ser permanente.

A Educação a Distância (EAD) é considerada, segundo o decreto Decreto-Lei n° 2.494, de 10/2/1998 como, “uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados (...)”.

Nos tempos atuais a educação a distância vem ganhando mudanças e reconhecimento, em que a diversidade está presente, de uma forma contextualizada e valorizando a educação e o aprender.

Foi durante a pandemia que o ensino a distância teve força motivando muitos alunos a estudarem online, muitas pessoas entenderam que e possível mudar questões de aprendizagem e vida social através da internet.

APRENDIZAGEM E AS TECNOLOGIAS

A educação sempre foi e continua sendo um processo complexo que utiliza meios de comunicação para complementar ou apoiar a ação do docente em sua interação com os estudantes. Na educação presencial, o quadro negro, o giz, o livro, dentre outros, são ferramentas pedagógicas que fazem a ponte entre o conhecimento e o aluno. Na EAD, a interação com o professor passa a ser indireta, por isso, torna-se necessária a midiatização por uma combinação de suportes técnicos de comunicação. Para a autora, as TIC possibilitam formas inéditas de interação midiatizada e de interatividade Belloni (2001, p. 54-59)

As pessoas cresceram e aprenderam a não perder o lápis para realizar as tarefas escolares, por isso ainda se encontram pessoas que não acreditam na inovação , a educação a distância tem ganhado força a cada ano de maneira real, pois ajuda as pessoas contra o tempo, que as vezes e insuficiente,

quem nunca ouviu falar de que o dia deveria ter mais horas para contemplar as ações das pessoas, e de grande importância que as pessoas procurem as faculdade que oferecem essa mobilidade para acrescentar e assim mais cursos serão formados, os polos de encontrem tende a aumentar para facilitar os encontros formais.

A múltipla tecnologia tem modificado a preferência das pessoas, hoje vários países já aderiram a educação a distância na formação, o acesso à informação é muito claro.

A era tecnológica tem mudado a aprendizagem de maneira positiva e negativa, uma vez que muitas pessoas escrevem de qualquer jeito sem mesmo ler, o uso do computador e frequente.

Na educação devido as inovações tecnológicas aconteceram muitas mudanças, o computador tomou o lugar de muitos equipamentos como a televisão, hoje é comum ver jovens sentado a um computador seja jogando ou mesmo ligado as redes sociais.

Na escola o computador tem ganhado espaço e perfeição. A dialógica no processo de ensino aprendizagem a distância substituem a comunicação entre as pessoas que ao clicar estabelece contato sem visualizar a pessoa.

E premente a necessidade de se olhar para a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino superior, em especial na modalidade a distância, como mediatizada a do acesso ao conhecimento. Todavia, também é indissociável a necessidade de capacitação dos docentes e técnicos que irão atuar com os novos instrumentos. "O salto qualitativo na sala de aula, com a introdução de programas de computador que avancem na aprendizagem do aluno, depende do acesso dos professores aos avanços técnico-científicos" (Carvalho e Barbieiri, 1997, p.19).

O ensino a distância trabalha com a comunicação via mensagem, enquanto que a presencial tem a aula expositiva que acontece dia a dia.

O ser humano precisa valorizar a si mesmo, ou seja, seu potencial, pois o seu estudo depende obrigatoriamente de si mesmo.

Belloni (2001) destaca que, de certa forma, o professor presencial já "mediatiza" ao preparar aulas e materiais. Portanto, o que é novo na EAD e a quantidade de mídias disponíveis hoje no mercado, que acarreta uma crescente exigência de qualidade técnica da parte dos docentes e estudantes. Sendo assim, na EAD, o professor dever É tornar-se parceiro dos alunos na construção do conhecimento, através da pesquisa e da busca de inovações pedagógicas. O capítulo I fez um levantamento da importância da tecnologia no ensino a distância, uma vez que ele é essencial para que realmente o estudo aconteça, é importante que as pessoas tenham clareza no que a instituição oferece para que não seja prejudicado em seu aprendizado.

A educação e para toda vida, ou seja, as pessoas tendem a buscar conhecimento e formação que consequentemente serão para o hoje, o amanhã e com certeza o depois.

O ensino a distância tem sido reconhecida e apreciada pelas pessoas devidas sua facilidade e agilidade na carreira profissional, hoje em dia as pessoas não têm tempo para frequentar o horário regular de uma faculdade, devido a correria do dia, o ensino a distância faz com que a adequação de tempo seja por conta das pessoas interessadas.

A qualidade de ensino acaba sendo melhor uma vez que ao sair do trabalho e ir para faculdade o cansaço toma conta e muitas vezes fazem com que as pessoas não concluam seu curso.

Num ambiente normal é fácil encontrar um único método de ensino, salas muitos cheias, professores sobrecarregados, entre outros fatores. A competência da gestão dos tempos a distância combinados com o presencial, a internet de certa forma ajuda a melhorar o aprendizado, enriquece o hábito da leitura e incorporam mais recursos de comunicação em tempo real.

Pierre LÉVY (2001) acrescenta que a rede de computadores subverte a clássica noção da comunicação de massa em que há um emissor da mensagem e um receptor apenas e amplia as possibilidades de mediação multimidiática do conhecimento. Com a Internet, o processo de conhecimento pode entrar em um sistema de trocas onde as pessoas aprenderão entre si e produzirão uma concorrência dos diferentes pontos de vista. Entretanto, a utilização da mediação multimidiática na educação não veio substituir os mestres, pois se existe algum conteúdo educativo na rede é porque um docente produziu e colocou lá. Por isso, próprias instituições de ensino devem encorajar a produção de conteúdo. O professor midiatizará o conhecimento, ao codificar as mensagens pedagógicas e traduzir sob diversas formas – conforme a mídia ou multimídia escolhida –, mas também estará disponível para uma relação dialógica e interativa com o aprendiz pela utilização das TIC. Fica claro então, o papel que a Comunicação e a Educação, como áreas do conhecimento, passam a desempenhar na produção audiovisual educativa e no repensar do processo comunicacional docente no ensino presencial e na EAD – Educação a Distância – devido à introdução de TIC no processo de ensino e aprendizagem.

Os ambientes da aprendizagem se integram aos programas de gestão acadêmica e financeira, com a mesma senha os alunos acessam seu histórico escolar, pagamentos,

cursos além de se integrar cada vez mais com tudo e todos.

A tecnologia facilita a vida das pessoas e deve ser aproveitada da melhor maneira possível. A própria evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época, essa relação se dá desde o início da humanidade; idade da pedra, bronze e correspondem na verdade as transformações e tecnologias utilizadas pelo homem.

A evolução tecnológica impõe e transforma o comportamento individual e social, a economia, política, trabalho, em diferentes épocas, refletem os usos que os homens fazem das tecnologias que estão na base do sistema produtivo. No caso dos cursos à distância as tecnologias são utilizadas a todo o momento, uma vez que a comunicação se dá através das plataformas.

As tecnologias da comunicação evoluem sem cessar e com muita rapidez, geram produtos diferenciados e sofisticados, telefones, fax, internet, realidade virtual.

Os avanços tecnológicos possibilitam acesso as comunicações e informações que vem mudando a maneira de interagir com o outro e também com o sistema, quebrando até mesmo o modo de relacionamento entre pares, a revolução parte das tecnologias que quebram barreiras e elevam processos de conhecimentos.

A educação tem como objetivo preparar seus profissionais para acompanhar no que se refere à tecnologia e junto com o pedagógico construir uma autonomia e a formação e construção do conhecimento, hoje em dia a formação das pessoas precisam integrar a diversidade cultural.

A tecnologia de certa forma vem ampliando o ensino e aprendizagem das pessoas e assim valorizando ações novas no momento.

Segundo Gama (1987) uma definição exata e precisa da palavra tecnologia fica difícil de ser estabelecida tendo em vista que ao longo da história o conceito é interpretado de diferentes maneiras, por diferentes pessoas, embasadas em teorias muitas vezes divergentes e dentro dos mais distintos contextos sociais.

O entretenimento, no mundo, é um fato que traz marcas de contemporaneidade e merece novos olhares. Há viagens, filmes, teleteatros, jogos que aguçam a sensibilidade, a finura de sentimentos e o desenvolvimento de valores significativos para o individual e para o coletivo, o entretenimento muitas vezes limita a potencialidade criativa e reflexiva do ser humano.

No século XXl com a disponibilidade dos meios tecnológicos e comunicacionais, surgem outros entrelaçamentos, outras situações de comunicação, outras relações sociais e, principalmente tecnológicas, e nesse contexto que se abriu um leque para a educação a distância que facilitou a vida das pessoas que não querem parar de estudar e se aperfeiçoar.

A vida hoje está em volta de uma tela de computador, onde os registros, vendas, relatórios de alunos, frequência são em plataformas que facilitam e não a vida de muitas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino a distância diferente do regular exige maior atenção, pois faz o aluno buscar sozinho e muitas vezes o grupo é feito pelo sistema que orienta o grupo, e o que rege a aprovação e a média que muitas vezes parte da avaliação com nota de corte para aprovação.

Segundo Hack(2010) apontou algumas características essenciais ao tutor que se propõe a promover a mediação multimidiática do conhecimento a distância, quais sejam:

Assumir o papel de orientador do processo de ensino e aprendizagem e cooperador na construção do conhecimento;

Explorar ao máximo a comunicação educativa com os alunos através da produção, em equipe, de vídeos, programas de áudio, bem como pelo aumento e melhoria da interatividade e comunicação com o estudante pelo uso de e-mails, fóruns virtuais, salas de bate-papo, etc.;

Administrar o tempo e saber organizar suas atividades para que as respostas aos estudantes sejam imediatas, com o intuito de promover constantemente o processo comunicacional dialógico.

As pessoas precisam entender de suas reponsabilidades buscando se desenvolver da melhor maneira possível, o conhecimento enriquece a formação das pessoas na realidade atual.

Hoje em dia as faculdades são online fazendo com que as pessoas tenham o compromisso de aprender em suas casas, repensado em suas propostas de trabalho.

As tecnologias estão facilitando a vida e ao mesmo tempo separando as famílias que tem medo de tirar essa tecnologia e perder o aluno, a escola e a única que consegue trabalhar com a família essa questão.

A educação amplia horizonte fornecendo meios de conhecimento e aprendizagem que precisa ser visto e revisto sempre.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVES, L. e NOVA, C. (orgs.). Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

BARILLI, Elomar Christina Vieira Castilho. Avaliação: acima de tudo uma questão de opção, In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.). Avaliação da Aprendizagem em Educação Online. São Paulo: Loyola, 2006.

BATTETINI, G. Semiótica, computação gráfica e textualidade. PARENTE, A. (Org.). Imagem máquina – A era das tecnologias do virtual. Tradução de Alessandra Coppola. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, p. 65-71.

BELLONI, M. L. Educação a distância. Campinas, Autores Associados. 2001 BRASIL/ MEC/ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, dez./1996.

CARVALHO, C. P. de e BARBIERI, M. R. Formação de professores em tempos de informática. Revista Comunicação & Educação. São Paulo: Moderna, a. III, n. 9, p.18-22. maio/ ago.1997.

FREIRE, P. 1979. Extensão ou Comunicação? 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,

93.

HACK, Josias Ricardo. Comunicação dialógica com múltiplas tecnologias na Educação a Distância. Aprendizagem. Pinhais: Editora Melo, ano 7, n.34, 2013, p.

20-21. (ISSN 1981-5913).

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Revista de Educação. Campinas: São Paulo. Pontifícia LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Educação e contemporaneidade: novas aproximações sobre a avaliação no ensino online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.). Avaliação da Aprendizagem em Educação Online. São Paulo: Loyola, 2006.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org.). Educação à distância: o estado da arte.

São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PRADO, Gilberto. Dispositivos interativos: imagens em redes telemáticas. In:

DOMINGUES. Diana (org.). A arte no século XXI: a humanização das tecnologias.

São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

PRIMO, Alex. Avaliação em processos de educação problematizada a online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Org.). Avaliação da Aprendizagem em Educação Online. São Paulo: Loyola, 2006.

ESTATÍSTICA: UMA FORMA DE LER O MUNDO

CINDY ELIZABETH BATISTA DE OLIVEIRA

Resumo

Desenvolver um trabalho pedagógico enfatizando o ensino de estatística não é tão simples como parece. Coletar dados, ler números e compreender resultados é só uma parte da estatística, o mais complexo é ler nas entrelinhas o que os dados demonstram, realizando e construindo pensamentos críticos. Isso é o que o texto pretende explorar. No entanto, iniciar o conceito da estatística nos primeiros anos do Ensino Fundamental e dar continuidade ao longo da etapa, aumentando a complexidade das aprendizagens, acarretará ao educando um nível elevado de sua compreensão para que no ensino médio esse processo já esteja superado. Consequentemente, o ensino avançará para o entendimento de outros objetos do conhecimento que caminham juntos como, o pensamento probabilístico e analítico, que também iniciado no ensino fundamental completará o raciocínio do estudante no que diz respeito aos conceitos e a aplicação da Matemática em seu contexto social.

Palavras-chave: Estatística; Docência; Aprendizagem; Ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Muito se fala em alfabetização, porém, pouco se aduz sobre a alfabetização e o letramento matemático, tão pouco sobre o letramento estatístico. A ideia rasa de que a alfabetização está ligada apenas a codificação de letras e seus respectivos sons resultando em palavras, muitas vezes exclui a necessidade de aprender e ensinar a codificar símbolos, gráficos e tabelas, bem como a necessidade de realizar a interpretação destes e contextualizar a realidade atual e circunstancial. Assim como propõe a Língua Portuguesa nas produções escritas, a matemática também exige competências leitoras, escritoras e interpretativas.

A leitura dos símbolos não é apenas numérica, infere reflexão, criticidade, tomada de decisões. No entanto, é crucial que se inicie o desenvolvimento do pensamento estatístico desde muito cedo, iniciando nos primeiros anos do ensino fundamental, tendo em vista a presença constante deste objeto de conhecimento e a sua atual relevância social de forma bastante acentuada. Mas para pensar estatisticamente, exige-se do educador um trabalho diferenciado e estratégico.

Para tanto, presume-se que:

O raciocínio típico da estatística é diferente do que se usa em Matemática e daí que seja legítimo tentar evitar que o ensino da Estatística se faça adotando uma orientação semelhante à que é seguida quando se ensina matemática (BRANCO, 2000, p. 24-25).

Smole, Ishihara e Chica (2009) destacam ainda que os estudantes desenvolvem noções rudimentares de estatística ainda na educação infantil, realizando pequenas pesquisas e construindo tabelas e gráficos para organizar os dados. O que reforça a ideia de que o trabalho deve ser introduzido e ampliado ao longo do ensino básico.

Haja vista que os parâmetros curriculares nacionais (1997), propõe a estatística no ensino fundamental de forma implícita pelo conteúdo "tratamento da informação". Porém, se fez insuficiente para que o trabalho fosse realizado de maneira enfática.

É importante salientar que desenvolver um trabalho voltado a estatística envolve ensinar a leitura e interpretação de informações estatísticas, ou seja, coleta, organização, resumo e apresentação de dados, consequentemente a construção de tabelas e gráficos se fazem necessários, bem como cálculos e variadas interpretações. Um conjunto de competências necessárias para se construir opiniões, para chegar a conclusões e, contudo, estabelecer relações e comparações. Segundo Oliveira (2012):

A estatística é a parte da matemática aplicada que apresenta processos próprios para coletar, apresentar e interpretar adequadamente conjuntos de dados, sejam eles numéricos ou não. (OLIVEIRA, 2012, p. 1)

A matemática é, relativamente uma área exata que se expande à construção de conhecimentos interrelacionados em todas as outras áreas.

Portanto, este artigo pretende expor metodologias e orientações a serem permeadas no intuito de efetivar o trabalho pedagógico proposto, bem como refletir sobre todos os pontos a serem explorados no Ensino fundamental em torno da estatística.

2. O ENSINO DA ESTATÍSTICA

É parte da rotina comum dos indivíduos coletar informações, organizá-las, representá-las e interpretá-las para assim chegar a conclusões. Entretanto, esse processo ocorre inicialmente de forma visual, por exemplo, ao assistir um noticiário e visualizar gráficos de variados assuntos sendo explicado por um jornalista ou por contato direto pelos materiais didáticos através de pesquisas simples ou até mesmo mais estruturadas. Essa relação com a estatística ocorre de maneira im-

perceptível.

De modo genérico, as tabelas e gráficos atuam para organizar dados coletados sendo possível visualizá-los de forma integral, relacionando-se entre si.

Quanto ao gráfico, Crespo (2009) contribui:

O gráfico estatístico é uma forma de apresentação dos dados estatísticos, cujo objetivo é o de produzir, no investigador ou no público em geral, uma impressão mais rápida e vida do fenômeno em estudo, já que os gráficos falam mais rápido à compreensão que as séries (CRESPO, 2009, p. 30).

O trabalho com o ensino da estatística não pode limitar-se apenas a propostas de leitura e interpretação de gráficos e tabelas como comumente propõe a maioria dos livros didáticos. É necessário que os educandos sejam envolvidos na construção desses dados, que eles pesquisem temas do seu interesse como os aniversariante das turmas, as brincadeiras favoritas, o alimento mais consumido nos recreios, assuntos do seu cotidiano. E posteriormente avance para a estruturação estatística desta pesquisa que, inicialmente pretende desenvolver habilidades de coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados, tornando a aprendizagem muito mais significativa e contextualizada.

Nesta perspectiva, observe:

O ensino da Estatística assume uma perspectiva investigativa quando o seu objetivo fundamental é o desenvolvimento da capacidade de formular e conduzir investigações recorrendo a dados da natureza quantitativa. Os alunos trabalham então com problemas reais, participando em todas as fases do processo que tem o seu início na formulação do problema, passa pela escolha dos métodos de recolha de dados, envolve a organização, representação, sistematização, e interpretação dos dados, e culmina com o tirar de conclusões finais. Podemos chamar a esse processo um ciclo de investigação (...) a ênfase deve estar na 'recolha de dados, compreensão e modelação da variação, representação gráfica de dados, experimentação, questionamento', enfatizando, assim, o 'modo como o pensamento estatístico é usado na investigação de problemas do mundo real (PONTE et al., 2013, p. 106).

É agregador quando um conteúdo é envolvido na rotina do estudante e este participa da construção do conceito, a interação do educando com o objeto do conhecimento é um facilitador no alcance de resultados positivos que é simplesmente compreender teórica e praticamente o objeto ensinado.

Contudo, esse trabalho de mediação que se faz extremamente necessário por parte do educador exige organização e estratégia, sequências didáticas e planejamento é o ponto de partida. É um processo que pode ser muito produtivo e interessante.

Pode-se citar alguns passos a serem percorridos para se alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem da estatística de forma completa, os parâmetros curriculares e orientações didáticas do currículo da cidade de São Paulo permeiam sobre eles.

Como já foi citado, definir um tema a ser pesquisado é o primeiro passo, essa escolha deve ocorrer de forma democrática mediada pelo educador que pode sugerir assuntos de seus respetivos interesses. A participação dos alunos durante todo o processo é imprescindível, ocasionalmente a votação da temática, uma escolha democrática, enfim, todos esses aspectos já serão trabalhados e aprendidos.

Faz parte da proposta inicial uma leitura e/ou explicação sobre o tema definido, pesquisas coletivas ou individuais, em classe ou em casa, uma aula dialogada que propõe determinar quais pontos específicos devem ser pesquisados, delimitando ou precisando melhor o assunto.

Planejar é fundamental, definir grupos, quem é como registra, distribuir as tarefas, demandar responsabilidades, fazem parte do planejamento da atividade.

Deve-se ter claramente objetivos e o público-alvo da pesquisa, se houver entrevistas, planejar as perguntas antecipadamente, levantar hipóteses pensando sobre possíveis resultados pode ser propicio para realizar comparações com os resultados.

Um exemplo do que foi descrito até o momento poderia ser em torno de uma temática relacionada a disciplina de Geografia em que a pesquisa ocorre a partir das regiões do Brasil a qual pertence os pais dos respetivos alunos se estendendo as características destas regiões para aprofundar a pesquisa. Estes terão que organizar-se para realizá-la, determinar as perguntas, tendo em vista o público-alvo, reunir as informações de todos os alunos, levantar hipóteses etc.

Vale salientar que as perguntas que são por sua vez o instrumento da pesquisa, devem ser elaboradas em conjunto com o professor mediador, este deve sugerir perguntas objetivas e curtas, é importante que os educandos compreendam que as respostas vem ser pontuais e não dissertativas e/ou explicativas. Uma opção de perguntas com respostas alternativas pode ser um caminho. Haja vista que isso facilitará a tabulação dos dados, mas eles não sabem disso, então a mediação do educador é crucial.

Outro ponto importante é orientá-los quanto a postura de entrevistador, como abordar o entrevistado, explicando o objetivo da pesquisa e deixando-o à vontade para fa-

lar e expor-se. O Educador deve ainda instigá-los com perguntas reflexivas e hipotéticas como qual região do país será predominante? Por que acham isso? Os resultados serão iguais, parecidos? As características destas regiões têm relação com a vinda dessas pessoas para a cidade que vivem atualmente? A vinda dessas pessoas para uma região em comum se dá pelos mesmos motivos? Ou seja, a discussão pode expandir-se para outras esferas de acordo com a idade dos estudantes envolvidos.

Conti (2009) diz que o processo de pesquisa que antecede a construção e interpretação de gráficos é um componente do letramento estatístico, pouco valorizado nos livros didáticos e que, muitas vezes, abordam a tabela pronta e solicitam apenas a transformação dela em um gráfico, sem engajar os estudantes em um importante processo de compreensão de aspectos de sua realidade e realização. Processo este que infere em um contexto social que os cercam e que interagem constantemente.

Após esta coleta de dados e a discussão positiva e construtiva em toro do assunto, se faz necessário avançar para a parte mais técnica da proposta, organizar a pesquisa em tabela e esse trabalho pode ser feito em conjunto educador e educando, ou até mesmo demonstrar um exemplo de tabela sobre outro assunto e propor que os próprios estudantes realizem a sua com os dados da pesquisa, enfim, tudo vai depender do ano/ciclo, idade dos alunos e grau de complexidade que se quer atingir. Por isso o planejamento do professor precisa estar bem definido.

Para a realização da tabela terão que juntar os dados, realizar as contagens, no caso da temática exemplificada neste texto poderão separar pais e mães, no caso dos alunos que não convivem com seus pais, estes poderão substituí-los na pesquisa pelas pessoas que cuidam deles no momento e a pesquisa pode ser feita a partir desse pressuposto. No caso de outras temáticas mais avançadas e complexas podem surgir conteúdos matemáticos variados como proporção, porcentagem, fração etc.

É válido ressaltar que o professor deve apresentar vários modelos de tabelas e gráficos não só nessa atividade específica, mas ao longo de seu trabalho com a estatística e demais momentos oportunos. Também discutir a linguagem correta a ser usada, a principal diferenciação estrutural destes dois elementos (Tabela e Gráfico), falar sobre legendas e a sua aplicação na prática, bem como as variações de gráficos (de barra, de setor, de linhas ou elementos pictóricos) precisam ser apresentados. E para o caso da pesquisa realizada, necessita definir qual modelo de gráfico mais adequado.

Sendo assim, após a parte funcional, prática da construção da tabela e do gráfico, pode-se ainda propor a realização de um relatório final sobre a atividade desenvolvida, analisar e dissertar sobre o objetivo da pesquisa, dados coletados, hipóteses levantadas, resultados obtidos, conclusões, apresentação dos gráficos e comparações. Resultando em uma síntese com as respostas de perguntas inicialmente levantadas. A exposição e/ou divulgação dos resultados pode ser realizado por meio de apresentações, cartazes, blogs da escola, entre outras mídias disponíveis aos alunos e familiares.

Por fim, o ponto crucial da proposta, por último, mas não menos importante, a análise crítica, pois esta pesquisa e coleta de informações organizadas e estruturadas estatisticamente não faria sentido se esbarrasse apenas nisso. Concomitante ao relatório se faz necessário refletir sobre os resultados e criticá-los, entretanto, é determinante que o educador oportunize aos alunos a discussão oral e pondere o que é de fato uma opinião crítica, qual o verdadeiro significado da palavra criticar, que muitas vezes é usada erroneamente e por quais caminhos estas críticas podem percorrer. Um debate, uma conversa orientada, pode ajudá-los a construir sua opinião construtivamente para que em seguida descreva-as de forma concisa.

Portanto, o desenvolvimento do trabalho com estatística deve considerar a faixa-etária do estudante e assim evoluir ao longo da etapa do ensino fundamental, o nível de complexidade deve acompanhar esse progresso de forma que os educandos avancem na compreensão, representações, conhecimentos matemáticos e linguagens estatísticas incorporando-as em seu vocabulário.

2.1 A ESTATÍSTICA NAS ENTRELINHAS E SUAS APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Como já foi mencionado, a estatística não se esgota em coleta e organização de dados, resultando em números e informações. Vai além disso, ensinar e aprender o que está por trás de uma informação requer habilidades que precisam ser desenvolvidas com a mediação de um profissional que indique o caminho da reflexão, pois respostas prontas e dados numéricos não indicam a mensagem implícita no gráfico e não oferecem subsídios ao processo mental de construção de opinião crítica e reflexiva sobre o assunto.

Ler nas entrelinhas é um aprendizado para a vida, permeia todas as áreas do conhecimento, com a estatística não é diferente. Mas não é tão simples assim, incitar o pensamento para chegar a um resultado que não está óbvio é uma tarefa que exige persistência e estratégia, pois pensar é trabalhoso, fazer os questionamentos certos podem estimular assertivamente o raciocínio dos envolvidos.

De acordo com Curcio (1987), os gráfi-

cos podem ser vistos como um tipo de texto e sua leitura pode ser classificada em três níveis: leituras de dados, leitura entre os dados e leitura dos dados. Ou seja, as leituras perpassam por etapas que vão da literalidade, passando pela leitura de informações implícitas para a interpretação do gráfico, até uma leitura que vai além dos dados do gráfico, realizando inferências

Neste sentido, é necessário que o trabalho pedagógico envolvendo estes estudos possam atingir todas estas etapas, para isso tais habilidades devem ser desenvolvidas o quanto antes, logo, na Educação Infantil.

Entretanto, ao longo do Ensino Fundamental, sobretudo, nos anos finais, estes conhecimentos estatísticos devem ser reforçados, ampliados e consequentemente acrescentados novos conceitos.

Sendo assim, é fulcral que o educador esteja preparado, no entanto, o PCN+ (BRASIL, 2002, p. 127), contribui com orientações sobre as competências a serem desenvolvidas com uma atuação docente bem direcionada em relação ao trabalho em torno da estatística, expõe os objetivos e as direções para alcançar resultados positivos e garantir o ensino deste objeto do conhecimento como recurso intelectual, a fim de colaborar para o pensamento matemático do educando.

- Estatística: descrição de dados; representações gráficas; análise de dados: médias, moda e mediana, variância e desvio padrão.
- Identificar formas adequadas para descrever e representar dados numéricos e informações de natureza social, econômica, política, científico tecnológica ou abstrata.
- Ler e interpretar dados e informações de caráter estatístico apresentados em diferentes linguagens e representações, na mídia ou em outros textos e meios de comunicação.
- Obter médias e avaliar desvios de conjuntos de dados ou informações de diferentes naturezas.
- Compreender e emitir juízos sobre informações estatísticas de natureza social, econômica, política ou científica apresentadas em textos, notícias, propagandas, censos, pesquisas e outros meios (BRASIL, 2002, p. 127).

Além disso, estabelecer uma relação afetiva entre professor e educando é o ponto de partida para que a aquisição dos saberes se dê de forma positiva e enriquecedora ao estudante. As relações precisam estar alinhadas, equilibradas e a sensibilidade ao lidar com o estudante é um dos principais pontos a se considerar na relação e nos objetivos a serem alcançados.

É importante que o professor conheça seu aluno, demonstre afeto, interesse e preocupação por ele, sobretudo, que trabalhe na sua autoestima. Isso irá aproximá-lo do objeto de conhecimento, auxiliá-lo na internalização deste e, contudo, conseguirá colocar em prática as suas aprendizagens técnicas e comportamentais adquiridas ao longo do processo em seu cotidiano.

Por conseguinte, a estatística deve ser esplanada de forma dinâmica, numa relação estreita com a realidade dos estudantes, tornando-se acessível e interessante. Visto que, é uma ferramenta importante aplicada em vários setores sociais.

Neste sentido, a Educação é um processo incessante onde se promove socialização, interação e inclusão, mesmo com toda a sua complexidade, sendo, no entanto, uma prática flexível, adaptável, que sofre mutações constantes e necessárias de acordo com as condições culturais e coletivas. Com a Matemática não é diferente, esta acompanha toda a complexidade da Educação.

Haja vista que, a prática do ensino se torna um caminho pela constante e incansável busca ao conhecimento do educando. Sabe-se que, a construção do aprendizado é um trabalho em conjunto, o estudante é o protagonista de sua história e da construção de seus saberes. Para a construção qualitativa desse conhecimento, se faz necessário uma mediação responsável e dedicada do professor, tendo em vista um direcionamento específico e alinhado ao contexto sociocultural dos envolvidos, juntamente a isso toda a complexidade contemporânea que os cercam

Para isso, o professor deve estar pautado em conhecimento teórico-prático, produzir e seguir uma sequência didática organizada, deve tentar alcançar a percepção do educando no que diz respeito a importância que a matemática e o conhecimento sobre estatística têm para a tomada de decisão, além da busca persistente por formações e atualizações afim de sanar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem em torno da estatística.

Vale enfatizar que, contextualizar os temas abordados nas pesquisas com as demais áreas do conhecimento e dar significado a estas, faz toda diferença no processo, principalmente no ensino básico trazendo resultados bem-sucedidos. Além de, buscar como aliada o uso das tecnologias, bem como programas do Excel para a construção de tabelas e gráficos, da informática etc. tornar o trabalho e o aprendizado mais dinâmico e concreto, pois esses recursos, quando utilizados corretamente, são primordiais à assimilação efetiva do conteúdo. Destaco também os exercícios,

que devem ser explorados como ferramenta que promovem direção a aprendizagem, pois estimulam o pensamento e o raciocínio, provocando conflitos importantes para a racionalização e a aprendizagem do conteúdo.

Dessa forma, o estudante estará mais preparado para os desafios e avaliações que cobrarão este conhecimento e habilidade dele, sobretudo, as avaliações externas aplicadas durante a sua vida escolar. Por isso, a importância de desenvolver um trabalho pedagógico enfático ao encontro da estatística, veementemente ao longo do processo escolar, visando o desenvolvimento do raciocínio cognitivo do educando no que diz respeito as competências matemáticas, utilizando-se da interpretação correta dos dados, construindo assim, conceitos e opiniões.

Portanto, propor trabalhos envolvendo pesquisas contextualizadas com a inserção do uso das tecnologias deve ser uma estratégia adotada para sistematizar o fazer pedagógico desde as séries iniciais do Ensino fundamental, contribuindo fortemente para a compreensão sobre a aplicação da Estatística tão fundamentalmente presente no cotidiano das pessoas. E para alcançar resultados de excelência se faz necessário práticas pedagógicas alinhadas, diferenciadas e que despertem o interesse do estudante. Sem dúvida, o desafio em ensinar Matemática está em mediar todo o processo de aquisição do conhecimento, utilizando-se de estratégias que alcancem o educando de forma global, ou seja, cognitiva e socialmente.

3. CONCLUSÃO

É notório que o trabalho do professor com o ensino da estatística é desafiador, pois necessita aprofundar-se teoricamente e buscar constantemente inovações metodológicas para o seu fazer pedagógico de forma competente, alcançando seus objetivos em relação a aprendizagem dos estudantes. Sobretudo, propor atividades contextualizadas à realidade dos alunos, favorece a aprendizagem de forma completa, promove envolvimento nas questões sociais que se mostram significativas para estes e sua comunidade, além de promover também o desenvolvimento de sua autonomia em relação as suas atitudes e opiniões. Como diz Crespo (2009)

> A Estatística é uma parte da Matemática Aplicada que fornece métodos para a coleta, organização, descrição, análise e interpretação de dados e para a utilização dos mesmos na tomada de decisões. (CRESPO, 2009, p. 3)

Nessa premissa, o ensino da estatística contribui beneficamente a formação intelectual, social e cidadã do educando. Por conseguinte, compreende-se que a Estatística:

> Desempenha um papel essencial na educação para a cidadania. Na verdade, a Estatística constitui uma importante ferramenta para a realização de projetos e investigações em numerosos domínios, sendo usada no planejamento, na recolha e análise de dados e na realização de inferências para tomar decisões. A sua linguagem e conceitos são utilizados em cada passo do dia a dia para apoiar afirmações em domínios como a saúde, o desporto, a educação, a ciência, a economia e a política. Todo cidadão precisa saber quando um argumento estatístico está ou não a ser utilizado com propriedade (PONTE et al., 2013, p. 91).

Inclusive, adentrando em um trabalho interdisciplinar no qual envolve a exploração de diversas disciplinas, objetos do conhecimento e temas variados: "O interdisciplinar não é algo que se ensine ou se aprenda. É algo que se vive. É fundamentalmente uma atitude de espírito"(JAPIASSU, 1992, p. 89).

Entretanto, o trabalho com estatística envolve textos multimodais que podem ser estendidos e estudados paralelamente:

> A estatística é uma expressão, uma forma de comunicação, nada mais é do que, uma maneira de dizer, constatar, informar, esclarecer, justificar, convencer, enfim. Uma linguagem rica e necessária, sobretudo, quando esta educação estatística se dá de forma crítica, na qual exige que o educador tenha um olhar mais apurado, direcionado e principalmente intencionado.

O educador precisa estar atento as questões e/ou situações cotidianas que são importantes aos estudantes, respeitando os saberes trazidos pelos envolvidos nesse processo, saberes sociais, conhecimento prévios, entre outros.

Tratar do ensino da estatística prevê um trabalho antecipado de diálogo, discussão sobre assuntos preponderantes e da atualidade, sensibilidade ao ouvir o educando, observar sua fala etc. Um trabalho alinhado e flexível de constante avanço e retomada.

Portanto, não há dúvidas de que a matemática em sua mais completa singularidade, traz infinitas possibilidades de conhecimentos e torna os saberes adquiridos tão humanos quanto exatos. Em meio a sua complexidade, se torna subjetiva, formando cidadãos críticos, éticos, reflexivos, atuantes e transformadores.

REFERÊNCIAS

BRANCO, J. Estatística no secundário: o ensino e seus problemas. in: Loureiro,

c., oliveira, f. & brunheira, l. eds. ensino e aprendizagem de estatística. p. 11–30,

2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do

Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (3o e 4o ciclos do

Ensino Fundamental). Brasília: MEC/SEE, 1998

BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (5a a 8a séries).

Brasília, DF, 2000

BRASIL. PCN+. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros

Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, DF, 2002.

CONTI, K. C. O papel da estatística na inclusão de alunos da Educação de

Jovens e Adultos em atividades letradas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CRESPO, A. A. Estatística Fácil. 19a ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2009.

CURCIO F. R. (1987). Comprehension of mathematical relationship expressed in

graphs. Journal for Research in Mathematics Education, 18, 382-393.

JAPIASSU, H. A attitude interdisciplinar no sistema de ensino. Revista Tempos

Modernos, v. 1, n. 1, p. 83 a 94, 1992.

OLIVEIRA, M. B. Probabilidade e Estatística. 1 a ed. Itaperuna, RJ: Begni, 2012.

PONTE, J. P. et al. Investigações Matemática na Sala de Aula. 3 a ed. São Paulo,

SP: Autêntica, 2013. SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019 SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Matemática. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. p. 107-113.

SMOLE, K. S.; ISHIHARA, C. A.; CHICA, C. R. Usar ou não a calculadora na aula de matemática? Disponível em http://www.mathema.com.br/mathema/resp/calculadora.html. Acesso em: 30 nov. 2020.

A ARTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

CLÁUDIA SIMÃO LEITE

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de relacionar a importância da inserção artística na educação especial, pois pode ser considerada um importante recurso para o desenvolvimento do ser humano, socialmente, afetivamente e no aspecto psicomotor. Refletindo sobre esses pressupostos, percebe-se que a arte é um caminho de inúmeras possibilidades permitindo as relações dinâmicas entre o meio e o educando, o educando e seus pares. É um caminho que possibilita o desenvolvimento cognitivo, biopsicossocial, cultural do aluno com deficiência com este estudo, foi possível compreender que a construção de uma escola inclusiva é um desafio, pois requer quebra de paradigmas, enfrentamento do desconhecido, aceitação do não saber e efetivar, na prática, os princípios que fundamentam uma escola inclusiva. Conclui--se que a inclusão é um dos possíveis caminhos para se combater a desigualdade social, e que as atividades em arte desenvolvidas contribuam para o conhecimento e valorização da vida humana.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Deficiência; Terapia; Arte.

ABSTRACT

This article aims to relate the importance of the application of art in special education, because it is considered to be an important means for the development of the human being, socially, affectively and in the psychomotor aspect. Reflecting on these assumptions, one realizes that art is a path of innumerable possibilities allowing the dynamic relationships between the medium and educating, educating and their peers. It is a path that enables the cognitive, biopsychosocial, cultural development of students with disabilities with this study, it was possible to understand that the construction of an inclusive school is a challenge, because it requires breaking paradigms, facing the Unknown, acceptance of not knowing and effective, in practice, the principles that underpin an inclusive school. It is concluded that inclusion is one of the possible ways to combat social inequality, and that the activities in art developed contribute to the knowledge and appreciation of human life.

KEYWORDS: Inclusion; Disability; Therapy; Art.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão implica na elaboração de recursos e métodos pedagógicos que sejam acessíveis a todos os alunos, rompendo com todas as barreiras que possam limitar a participação do estudante por conta da sua particularidade. A educação inclusiva foi fundamentada no Brasil no século XX (Figueira, 2017). Antes disso o sistema brasileiro de educação era fragmentado em duas direções: A escola especial para alunos com qualquer tipo de deficiência e o ensino regular para alunos sem deficiência.

O ensino aprendizagem, da inclusão só tem a contribuir para a vida desse aluno. Tendo em vista que não há nenhuma outra metodologia de ensinar e aprender fora de um contexto escolar, apesar das diferentes origens socioeconômicas, culturais, religiosas, ou pessoas com diferentes deficiências e necessidades educacionais, precisam ser inseridas em uma inclusão garantida por lei, lei que deve ser inserida no ambiente escolar.

Cada estudante possui suas especificidades podendo ter maior ou menor dificuldade em determinados momentos da aula. Cabe a cada professora, munida de conhecimento artístico e pedagógico, conseguir desenvolver um plano específico para trabalhar com os alunos, e esse plano deve considerar a inclusão plena, em que os alunos com ou sem deficiência irão realizar um trabalho em conjunto, com adaptações (se necessárias).

Na arte temos uma grande aliada para a inclusão das crianças com deficiência, pois lhe proporcionam espaços para o autoconhecimento, ajudando no desenvolvimento global da criança, na socialização com seus pares e demais grupos sociais que frequentam, contribuindo de forma significativa para elevar a autoestima através de suas diversas linguagens com atividades como a colagem, a pintura, a escultura, o desenho, a música, a dança, o teatro onde permitem ao indivíduo expressarem-se de forma única e pessoal, rompendo barreiras, ultrapassando limites através do fazer artístico e suas possibilidades.

A escolha desse tema justifica-se pela relevância e preocupação com o desenvolvimento educacional da criança na escola, levando em consideração a diversidade e a construção de uma sociedade inclusiva, pois as escolas estão presas a conceitos que requerem mudanças, uma vez que os educadores não estão preparados para trabalhar com a inclusão de crianças com deficiência.

O debate sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência resgata uma questão essencial à constituição de toda a sociedade que se diz avançada: a forma como o ser humano vê e trabalha com as diferenças. Na medida em que avançam as formulações

teóricas e o desenvolvimento conceitual sobre os processos de ensinar e de aprender, motivando estudos de investigações na área da educação, e toda comunidade escolar, são chamados a reconhecer e considerar a diversidade. Mesmo assim, o respeito para com a diferença na escola ainda é exercício pouco praticado e muitos são os mecanismos dos qual esta tem se utilizado para ofuscar as expressões da diferença em seu cotidiano.

2. DESENVOLVIMENTO

Para esse ponto de discussão, consideramos importante marcar, inicialmente, que a publicação da Constituição Federal (CF) de 1988, contexto no qual os brasileiros e brasileiras lutavam por uma sociedade mais democrática e ensejavam uma educação para todos e todas, trouxe grandes avanços sobre a educação às pessoas com deficiência, garantindo o direito à educação, a não discriminação, à igualdade de acesso e permanência e à dignidade da pessoa humana além de prever a oferta de ensino, preferencialmente, na rede regular de ensino. Tal contexto nos leva a pensar em uma educação que acolha a todas as pessoas, sem distinção.

A Lei nº 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Nacional, onde a educação abrange todos os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, no convívio humano, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Como um dos direitos fundamentais, a educação deve ser assegurada para educandos com necessidades especiais. O Art. 58º da LDB estabelece "a educação especial como modalidade de educação escolar e precisa ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades especiais " (BRASIL, 1996, p. 31)

Em 2001, a Resolução n. 2, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001, no art. 1. ["...] institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – LDBEN, em todas as suas etapas e modalidades", ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino como à matrícula de todos os alunos. Às escolas cabiam a organização para o atendimento da heterogeneidade do alunado, assegurando-lhe as condições educacionais necessárias.

Em 2007, o Decreto n. 6.094 tratou da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecendo, como uma de suas diretrizes, a garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência na rede educacional regular, reforçando sua inclusão nas instituições de ensino públicas. (BRASIL, 2007) Na sequência, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a qual definiu como metas o acesso, a participação e a aprendizagem de educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação no sistema de ensino regular, os quais devem estar preparados para as necessidades educacionais especiais.

Tendo hoje, a Lei nº 13.146 de seis de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) é direito do portador de deficiências a inclusão do mesmo nas escolas. A Lei enfatiza que as instituições de ensino devem 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, sem exceções.

Pessoti (2001) enfatiza que assegurar oportunidades iguais, no entanto, não significa garantir tratamento idêntico a todos, mas sim oferecer a cada indivíduo, meios para que ele desenvolva, tanto quanto possível, o máximo de suas potencialidades. Assim, para que o princípio da igualdade de oportunidades torne-se um fato, é indispensável que sejam oferecidas oportunidades educacionais diversificadas. O verdadeiro significado da igualdade de oportunidades repousa mais na diversificação que na semelhança de programas escolares.

Para o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC), de 1991, do Ministério da Cultura, a definição de deficiência se dá por "a que permanentemente tem limitada a sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo", e pessoa com mobilidade reduzida "a que temporariamente tem limitada a sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo" (MAZZOTA e D'ANTINO, 2010 apud BRASIL, 2007). , pessoas que possuem incapacidades de realizar as atividades próprias do seu nível de desenvolvimento, podendo ser ela físicas, sensoriais ou intelectuais.

Entende-se que a deficiência é uma alteração estrutural do ser humano, tanto física como psicológica. Porém, a sociedade mostra claramente com atitudes e palavras que o homem é deficiente por natureza por já nascer com a maior de todas as deficiências, o preconceito, uma doença incurável, diante dos olhos da medicina, pois a única medicação capaz de curar uma doença tão deprimente é o amor ao próximo, e essa cura só virá por meio da amplitude do conhecimento (SILVA, SEABRA JR. e ARAÚJO, 2008).

Atualmente, o ensino de arte tem como finalidade desenvolver o pensamento artístico e a percepção estética, caracterizando no aluno um modo próprio de ordenar e dar sentido as suas expressões artísticas com sensibilidade, percepção e imaginação. A Arte proporciona aos alunos vivências e experiências que permitem liberar a criatividade, portanto na escola especial é uma ferramenta importante que permite o aluno com

deficiência um contínuo aprendizado através da cooperação e integração. Assim, pode se refletir a importância de trabalhar com os alunos da educação especial, a disciplina de Artes visuais direcionada para uma educação em que se prioriza o saber, ver e perceber, distinguindo sentimentos, sensações, ideias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes. É interessante salientar o quanto a disciplina de Arte é capaz de transformar as pessoas e ajudar no desenvolvimento de deficientes, pois essas crianças precisam de atividades orientadas que estimulem suas habilidades cognitivas.

Em seus estudos Vygotsky (2006) destaca a arte como ato social, sendo que através dela o indivíduo pode conhecer e compreender os símbolos sociais, conforme observou:

...o conteúdo da obra começa a ser construído nas interações sociais, pois o indivíduo adquire os significados sociais e depois se apropria deles para construir seus conteúdos individuais. Essa característica torna a linguagem artística acessível também a pessoas com deficiência intelectual que, por meio dessas linguagens, podem expressar seus conteúdos internos e transmitir sua representação de mundo (apud CASARIN; CASTANHO, 2016, p.37).

A arte como instrumento de inclusão social pode e deve ser vista como fator presente nas diversas formas de desenvolver aprendizagens ligadas a diferentes áreas do conhecimento. Essa questão é abordada claramente pela interdisciplinaridade, ou seja, o diálogo entre uma ou mais disciplinas com o intuito de solidificar a aprendizagem através de oportunidades e de diferentes maneiras de entender e contextualizar os conteúdos escolares. Nesse sentido, pretende-se aqui tentar elevar a manifestação artística dos educandos para bem aprimorar seus conceitos quanto às faces da aprendizagem.

Ensinar Arte é mais do que ensinar cores e formas, é buscar identificação com a humanidade e proporcionar condições aos alunos, com necessidades especiais, de apreenderem o conhecimento constituído ao longo da história humana. Sendo assim, estudar Arte é importante para que eles conheçam a sua realidade e possam refletir e, consequentemente, agir conscientes sobre o mundo em que se encontram. Tendo em vista que se pode criar e construir algo novo, um novo olhar, nas relações sociais e na cultura, historicamente elaborada, sendo que "[...] não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura da história" (VIGOTSKI, 2009, p. 10).

O currículo e as propostas de trabalho devem ser reformulados e mais flexíveis e os professores podem então adaptar e utilizar métodos inovados para o bom desempenho de suas aulas. Devem levar para a sala de aula atividades que chamem a atenção do aluno fazendo com que ele se interesse pela proposta de trabalho.

Na educação formal, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) considera as Artes Visuais uma forma de linguagem e propõe de forma articulada seis dimensões do conhecimento. São elas:

- Criação, que atribui criações artísticas, realizadas sozinhas ou em grupos, busca aprender a solucionar problemas, realizar decisões e negociações;
- Crítica, que a busca por novos entendimentos do lugar em que vivem, através de pesquisas e conversas;
- Estesia, a qual atua com as emoções, sensibilidades e experiências sobre o lugar ou si mesmo;
- Expressão, desenvolvendo expressões individuais e/ou coletivas, a partir de criações artísticas;
- Fruição, que visa o conhecimento e a busca por novas perspectivas, artisticamente e culturalmente; e,
- Reflexão, que desenvolve a compreensão e percepção das fruições, com a observação de produções. Tais dimensões visam o desenvolvimento de conhecimento em arte de modo amplo, sendo abordadas com vistas ao desenvolvimento integral do estudante, a partir de unidades temáticas. (PACHECO, 2022, p. 13)

Essas dimensões buscam facilitar o processo de ensino e aprendizagem em arte, integrando os conhecimentos do componente curricular. Com o compromisso de garantir aos alunos as habilidades associadas à alfabetização e ao letramento, a Arte deve proporcionar o ingresso à leitura, à criação e à elaboração de múltiplas linguagens artísticas, colaborando para o desenvolvimento de habilidades associadas à linguagem verbal e não verbal.

As Artes visuais constituem-se uma linguagem muito importante, onde esta "possibilitam aos alunos explorarem múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas" (BRASIL, 2018, p. 195), e assim, "de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas" (BRASIL, 2018, p. 195). O documento pontua que as percepções e compreensões do mundo se dão por meio da aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico, permitindo que os sujeitos se tornem abertos às percepções e experiências, numa

perspectiva sensível, por intermédio da imaginação e da ressignificação do cotidiano, a partir das práticas rotineiras.

O fazer artístico possibilita ao aluno expressar seus gostos, vontades e costumes diante dos acontecimentos do mundo que os rodeiam. Esse fazer é técnico, o mesmo admite qualidade aos trabalhos criados, porém, traz uma forte carga lúdica, no qual a capacidade de recriar o mundo é infinita. O uso das diversas técnicas ao serem abordadas de forma correta pelo professor ao aluno permitirá uma habilidade ilimitada de possibilidades diante das coisas e do mundo que os rodeiam.

Assim, ofertar experiências e momentos ricos em sensibilização, criação e expressão, que podem ampliar a compreensão a respeito de si mesmo e de sua relação com o mundo. Assim, desenvolvem não só a percepção cognitiva como também a sensível do aluno, auxiliando na formação de pessoas mais humanas perante a sociedade, dessa forma, é possível desenvolver mais facilmente uma educação para todos.

O papel do professor de artes está de certa forma, explícito no manual do PCN Artes. O documento que apresenta os parâmetros curriculares nacionais é um dispositivo que tem como meta a garantia do desenvolvimento de uma educação artística que proponha um desenvolvimento crítico sobre aquilo que lhe é apresentado como arte. Partindo do princípio de que todo produto cultural é representativo de seu povo, as pessoas com necessidades especiais têm o direito de manifestar-se e mostrar o que está realizando aos demais.

Torna-se necessário um novo olhar sobre o preparo do professor para atuar junto ao aluno de forma consciente, sempre atento a sua prática pedagógica. Torna-se fundamental, também, que o aluno receba condições psicológicas, pedagógicas e materiais para que se expresse por meio das linguagens artísticas. Para a criança, as atividades lúdicas e a criatividade são bases necessárias para sua formação, observando se que a criatividade não pode ficar restrita as atividades de pintura, desenho, colagem, modelagem; ela deve perpassar todas as disciplinas, trabalhando-se a interdisciplinaridade.

Desta forma, o professor de artes procura viabilizar um diálogo cultural dentro do espaço escolar.

O papel do professor é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte. Tal ação envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar. (IAVELBERG, 2003, p. 10).

.

O professor precisa dar oportunidades para que o aluno se expresse de forma espontânea, pessoal, porém é importante que o mesmo consiga analisar o contexto da atividade e quais benefícios ela traz para o desenvolvimento da criança. buscando sempre novas técnicas e recursos para explorar a arte na sala de aula, contribuindo assim para o desenvolvimento do estudante.

Paulo Freire (1996) diz que o professor no início de sua formação, já assume o papel de sujeito da sua produção do saber, ou seja, é indispensável que o professor "se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 22). Assim, o professor é fundamental no papel de fazer a mediação entre os conhecimentos adquiridos ao longo da história e o saber cultural individual, é o elo entre o saber e o aluno, que o conduz a refletir e transformar a sua realidade.

CONCLUSÃO

As atuais políticas educacionais inclusivas propõem é o rompimento das inúmeras barreiras existentes nas escolas. No entanto, para que essas políticas inclusivas sejam aplicadas, é necessário inovar. Uma proposta é a flexibilidade curricular envolvendo as diferenças; essa abordagem que proponha um aperfeiçoamento do professor, melhoria da estrutura física da escola e, também, materiais para assegurar a permanência de todos os alunos. Isso requer uma reorganização das políticas escolares, o que envolve planejamentos, elaboração de currículos, a gestão da escola, entre outros.

No bojo da temática deste trabalho, pode-se concluir que a Arte nasce em cada indivíduo, fazendo parte deste e agindo de um modo terapêutico ao colorir e alegrar a sua vitalidade. Ela inspira, contagia, comunica e proporciona harmonia. Aperfeiçoa a cada um de nós ao longo dos anos até recebemos como uma disciplina específica escolar em sala de aula, constituindo uma minissociedade, repleta de personalidades que agem em suas particularidades e assim suas tendências em diversidade, que consequentemente desenvolvem-se as múltiplas formas que exploram o potencial que existe dentro de cada um de nós.

Assim sendo, arte possibilita a expressão e estimulação dos sentimentos, das emoções, da criatividade e imaginação, contribuindo assim para a formação de sujeitos com conhecimento de sua própria história, sujeitos críticos e participativos. Sujeitos capazes de comunicar sua visão de mundo sobre a natureza e a cultura mediante a expres-

são de significados criados por meio da arte. Além disso, facilita o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares.

Deste modo, a arte desempenha um papel importante na formação do ser humano, que tem a capacidade de contribuir para que ele conheça a si próprio, os outros e, principalmente, o papel que ele ocupa na sociedade. Neste sentido, a arte é algo que faz parte da vida de todo ser humano, seja ele deficiência ou não, o que contribui para a ampliação de sua sensibilidade, criatividade e imaginação. Nestas situações vivamos as Artes como elementos fundamentais para a nossa formação e evolução.

Portanto, o valor da arte na educação especial é procurar estimular nos alunos a autoexpressão, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades através da criatividade, flexibilidade, sensibilidade, reflexão e conhecimento. Na escola, a arte, significa abertura para a riqueza da própria vida. Quem tem oportunidade de conhecê-la terá uma vida mais expressiva, porque o seu ensino possibilita o despertar da criatividade, facilitando o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC 2018.

____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. Ministério da Educação. Política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. São Paulo: Saraiva 9394/1996.

_____ Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CASARIN, S.; CASTANHO, M. I. S. Síndrome de Down e Arte: contribuições de Vygotsky. Boletim Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, v. 36, n. 90, p. 31-47, 2016

FIGUEIRA, Emílio. O que é educação inclusiva. São Paulo: Brasiliense, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IAVELBERG Rosa. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

PACHECO, Gabrielle Borcelli. O Ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: possibilidades. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) Universidade Federal do Rio Grande do sul. Campus Litoral Norte, Licenciatura em Pedagogia, Tramandal. BR-RS, 2022.

PESSOTI, Isaias. Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. In: Revista Brasileira de Deficiência Mental. Vol. 16, Nº 1, Florianópolis, 2001.

SILVA, Rita de Fátima da SEABRA JUNIOR, Luiz; ARAUJO, Paulo Ferreira de. Educação Física Adaptada no Brasil: da historia a inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. 1. Ed. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A NATUREZA

CLAUDILENE DE JESUS SILVA

RESUMO

As relações presentes entre preservação ambiental e do planeta devem estar presentes no contexto da Educação Infantil. Identificar e compreender o que se vê é necessário para conscientizar e transformar. É importante que as instituições de educação infantil mantenham espaços arborizados que promovam a interação da criança com a natureza em todas as etapas da Educação Infantil. Grandes períodos em espaços fechados, longas esperas, rotinas que não respeitam os ritmos individuais e não consideram os interesses das crianças não permitem as possíveis conexões entre a visão de mundo moderna e as formas de organização do cotidiano de crianças e adultos em espaços de educação infantil. A ecologia pessoal refere-se à qualidade das relações estabelecidas entre cada ser humano consigo mesmo e o ambiente a ecologia social está atrelada à qualidade das relações dos seres humanos entre si, já a ecologia confere às relações das pessoas com a natureza. Em sua articulação, os registros ecológicos mostram as dimensões da existência, e proporcionam equilíbrios ecológicos que expressam a qualidade da vida na Terra.

PALAVRA-CHAVE: Natureza; Educação Infantil; Ecologia

ABSTRACT

The relationships present between environmental preservation and the planet must be present in the context of Early Childhood Education. Identifying and understanding what you see is necessary to raise awareness and transform. It is important that early childhood education institutions maintain wooded spaces that promote the child's interaction with nature at all stages of Early Childhood Education. Long periods in closed spaces, long waits, routines that do not respect individual rhythms and do not consider the interests of children do not allow for possible connections between the modern worldview and the forms of organization of the daily lives of children and adults in spaces of early childhood education. Personal ecology refers to the quality of the protected relationships between each human being with himself and the environment. Social ecology is linked to the quality of relationships between human beings, while ecology confers on people's relationships with nature. In their articulation, ecological records observe the dimensions of existence, and provide ecological balances that express the quality of life on Earth.

KEYWORDS: Nature; Child education; ecology

INTRODUÇÃO

O contato com a natureza nos ambientes escolares possibilita a reflexão sobre a qualidade de vida, assim pode-se questionar qual a qualidade das relações de cada ser humano consigo mesmo, com o outro e com o ambiente em que está inserido, e com as outras espécies que habitam o planeta?

Estas perguntas orientaram a pesquisa do presente artigo. Que equilíbrio eco físico as crianças e adultos que, todos os dias, permanecem durante longos períodos nas Instituições de Educação Infantil possuem? As rotinas são pensadas nesse sentido? Como vão as relações de cada ser humano com sigo mesmo e com o ambiente? Como vão as relações destes com a natureza? No dia a dia, qual a qualidade deste dessas relações, existe um espaço adequado à essa vivência ou as aulas e atividades se resumem as salas de aula e pátios da escola?

Manter contato com a natureza durante as atividades escolares é indispensável para o desenvolvimento saudável da criança, essa ação estimula os sentidos e estimula a produção de vitaminas necessárias para a boa saúde obtidas através da luz do sol.

Estar em contato com a natureza ao ar livre, em um espaço amplo que facilite que a criança se desenvolva no sentido da motricidade e faça uso dos diversos sentidos nas vivencias, como, o tato, ao andar descalço na grama ou na areia, tocar nas árvores e nas plantas, sentir o cheiro da chuva na terra.

O olfato é estimulado diretamente no contato com a natureza, tendo em vista que sentir o cheiro das árvores, das flores e plantas melhora a respiração ao proporcionar a inspirar um ar mais limpo, o que diretamente promove a melhora da oxigenação do sangue e controla os batimentos cardíacos e a regulação da pressão arterial, propiciando um estado de relaxamento do corpo e da mente.

Em contado com a natureza a visão é ampliada ao estar em um espaço aberto, com elementos da natureza como, árvores, flores, e até mesmo pequenos insetos, o que gera uma singularidade efetiva na qualidade educacional em detrimento de ocupar apenas espaços fechados, cheios de paredes e grades ambiente comum para quem vive nos grandes centros urbanos e na maioria das vezes mora em apartamentos.

Promover essa aproximação com a natureza ajuda a melhorar o sistema imuno-

lógico, pois, ao estar em contato com a terra e pequenos animas ou insetos, a criança amplia o contato com uma diversidade de micróbios e bactérias no organismo, fazendo com que o corpo a produza anticorpos,

O contato com hortas na escola também promove o interesse em ter uma alimentação maias saudável, pois visualizar o processo de plantio e colheita de, por exemplo frutas direto do pé, colher legumes e verduras, estimula a criança a querer consumir esses alimentos, pois expande a ideia de consumo além das prateleiras dos mercados e feiras.

O CONTATO COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO IFANTIL

O contado com a natureza no ambiente escolar faz com que as crianças vivenciem experiências importantes para o seu desenvolvimento, por meio de situações desafiadoras que estimulam a resolução de problemas.

Sendo assim, consideramos que, independentemente dos caminhos da formação, é fundamental que os educadores tomem contato com sua memória de infância e com as relações que construíram com a natureza nesse período. É possível que, a partir dessas lembranças repletas de significados e vivências, os educadores constatem que muitas delas são impraticáveis atualmente. Pode surgir então a vontade de compartilhar com as crianças com quem convivem e trabalham um pouco do que viveram. Então, os pátios escolares surgem como espaços privilegiados para fazer da escola um lugar de viver a infância (BARROS, 2018, p. 44).

Para além dos benefícios para a saúde física, estar em contato com a natureza promove diversos estímulos que ajudam às crianças a explorarem e conviver com o mundo de forma mais ampla, colocando em prática diversas habilidades, como, criatividade, atenção, percepção, mobilização de pensamento, entre outras diversas atividades cognitivas.

O contato com a natureza permite o desenvolvimento biopsicossocial da criança, que estabelece uma interação saudável entre ela e o meio em que vive, que inclui o meio ambiente enquanto parte integrante dos aspectos sociais, psicológicos e biológicos do indivíduo.

Ao relacionar a criança e natureza busca-se entender as repercussões pedagógicas do contato com a natureza, desde os primeiros anos da educação Infantil pois ao tematizar a natureza e a criança, aproximando as relações envolvidas e as intervenções pedagógicas coerentes com a concepção de criança e natureza constituídas no contexto da Educação Infantil.

Portanto, “a materialidade do brincar (terra, água, ar e pedras) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar. As matérias da brincadeira alcançam os sentidos da criança” (PIORSKI, 2016, p.19) numa miríade de possibilidades. Encontro potente ressonador de um espectro de impressões e sentidos: “uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza” (PIORSKI, 2016, p.16).

É possível afirmar que as crianças ficam maravilhadas com o que encontram na natureza, como inseto, formigas, borboletas e minhocas, elas gritam sorriem, são momentos que é possível notar a potência lúdica da natureza. Ao interagir na natureza as crianças transformam as brincadeiras em linguagem própria.

Portanto, “a materialidade do brincar (terra, água, ar e pedras) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar. As matérias da brincadeira alcançam os sentidos da criança” (PIORSKI, 2016, p.19) numa miríade de possibilidades. Encontro potente ressonador de um espectro de impressões e sentidos: “uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza” (PIORSKI, 2016, p.16).

O maior é a natureza, as matérias do mundo natural, o brincar com os quatro elementos. A primogenitura imaginária advém das imagens arcaicas que têm como suporte o mundo natural. O viver humano faz de suas bases de impressão a natureza. Toda a cultura desse guiar, todas as noções de espacialidade, geografia, habitação, alimentação, festejos e ritos, todo o viver no mundo e todos instrumentos e técnicas, os gestos e linguagens corporais tem suas bases na natureza. (PIORSKI, 2016, p. 31).

Estimula também o interesse pela preservação do meio ambiente nas crianças, pois, estando próximas da natureza, elas entendem a sua importância para a qualidade de vida pessoal e do planeta.

Nota-se, portanto, que, o contato com a natureza contribui para o bem-estar físico, emocional, social e escolar da criança. Além de prevenir a tão temida obesidade infantil por meio de atividades físicas, trabalhando e prevenindo quadros de depressão e ansiedade, promovendo e o convívio social, a prática de exercícios físicos e a preservação do meio ambiente, consolidando hábitos saudáveis de um modo geral a experiência não é outra coisa senão a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em algo que nos passa, nos acontece. Então o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado: o real é o que nos passa, nos acontece na experiência. Portanto a experiência é esse modo de relação com 16 o mundo, com os outros e com nós mesmos em que o que chamamos de reali-

dade adquire a validade, a força, a presença, a intensidade e o brilhos aos quais me referi. O desejo de realidade não é muito diferente do desejo de experiência. Mas de uma experiência que não esteja ditada pelas regras do saber objetivam ou crítico, ou pelas regras da intencionalidade técnica ou prática (LAROSSA, 2008, p. 186-187).

Presenciar a natureza de forma mais aprofundada contribui efetivamente para a trajetória docente, pois como cita Piorski (2016, p.12), os brinquedos e brincadeiras e o contato com a natureza permitem que a criança possa simbolizar o mundo e, a partir disso, experimentar as diferentes formas de saber e fazer, instaladas na realidade cotidiana. Piorski (2016, p.80) destaca inda que "generosamente, a imaginação mostra à criança que as formas da flora contêm as formas da vida e de todos os seres". Por isso, o contato com a natureza pode ampliar o entendimento de acerca de diferentes experiências relacionadas a aceitação da morte, da perda, da frustração, da paciência.

Assim permitir que a criança interaja com o mundo e a natureza faz parte da construção de suas emoções, inserindo-se nela, respeitando-a, encontrando-se e se reconhecendo como a aquele espaço, um retorno ao ser, que pode ressoar maior complexidade e os enraizamentos imaginários (PIORSKI, 2016, p.92).

Neste contexto, entendemos que a ressonância provoca uma repercussão, isto é, "uma gravitação imaginária e sensorial nas concavidades, pontas, cantos e ocos da natureza tendo seu eco de interioridade e aprofundamento na criança" (PIORSKI, 2016, p.81).

Então, entende-se com Cornell (2005) que a criança apenas pode notar a responsabilidade que tem ao cuidar da natureza e do ambiente em que se encontra com a vivência direta nos ambientes naturais. Para o autor, é função do adulto mostra a criança, o que sente quando está em contato com a natureza e seus benefícios, porque:

considero importante que um adulto partilhe seus sentimentos com as crianças. Somente quando compartilhamos nossos mais profundos pensamentos e sentimentos é que transmitimos aos outros - os inspiramos - o amor e o respeito pela Terra. Ao expor nossas ideias e sentimentos, incentivamos a criança a explorar respeitosamente seus próprios sentimentos e percepções, surgindo daí uma extraordinária amizade e confiança mútua entre o adulto e a criança (CORNELL, 2005, p. 27).

Essa confiança pode ser conquistada com o tempo de permanência e convivência com as coisas simples do cotidiano, especialmente aquelas experimentadas e instaladas na natureza. Quando brinca as crianças que são muito livres se sentem mais seguras e ávidas pelo silêncio. (BARROS, 2018).

As produções gestuais e narrativas na natureza permeiam o cotidiano para contribuir com os pares de muitas formas de ser e estar no mundo, onde, as ações de atenção, concentração, e equilíbrio estruturam o ato de escuta e soam como cumplicidade e intimidade com as situações experimentadas.

Barros (2018) diz que as crianças têm grande interesse pelos elementos da natureza, focando especialmente nos sons, existentes neste contexto. Essa atenção pelos sons e a busca pela escuta da paisagem sonora é elemento presente na educação musical indicada pelo compositor Murray Schafer.

Ao indicar uma educação musical voltada à promoção do pensamento por meio da audição refere-se à exposição de práticas criativas, Schafer (1991) propõe a toda um grupo de professores a escutar a sua paisagem sonora, e então, sobre esses sons ou a ausência deles, criar diferentes modos de organização e percepção. O grande estudo de Schafer (1991) sobre os sons das materialidades dispostas na natureza de diferentes lugares, fez com que o ele se entregasse a ação espontâneas de brincar com sons, compondo ou não músicas, mas encontrando diversas possibilidades sônicas instaladas no mundo. Aqui o silêncio expressa a intencionalidade e o desejo de conhecer, tocando e compor, organizando materialidades fundantes e características de diferentes regiões (SCHAFER, 1991, p.92).

Assim, ouvir a natureza e com as sonoridades dispostas em sua paisagem sonora pode despertar na criança a vontade de brincar. Como diz Santos (2015, p.76) "a infância é sinônimo de sonoridade e criança é ser produtor de formas culturais próprias. A ação de brincar da infância é uma forma de expressão humana, um valor cultural que predispõe a socialização." Quando a criança brinca ela internaliza para si tudo o que lhe é oferecido, e isso reflete em seu corpo, promovendo diferentes formas de ser e estar no mundo a criança que percebe os sons das dos elementos naturais como as folhas, os galhos, a serragem que está no chão além da luz solar estabelece uma conexão com a natureza que crias memória e laços afetivos, as crianças precisam de locais onde possam colher e saborear as coisas, elas amam coletar coisas, essa é uma necessidade que elas precisam expressar. Crianças precisam de espaços para ficar em silêncio, onde possam ficar sozinhos para ouvir sons" (LINDEBLAD, 2017, vídeo). Para mostrar o que apanhou, expor em diferentes tempos e espaços, até que se canse deste movimento de sentidos e compreenda essa cultura, que atrelada a natureza expressa os sentidos constituídos pelas diferentes ações civilizatórias através das histórias que estão na natureza. A cultura de cada lugar tem em sua importância os princípios na natureza, elementos que estão

disponíveis para contato, isso ocorre quando um reflexo desses espelhos, o maior é a natureza, as matérias do mundo natural, o brincar com os quatro elementos. A primogenitura imaginária advém das imagens arcaicas que têm como suporte o mundo natural. O viver humano faz de suas bases de impressão a natureza. Toda a cultura desse guiar, todas as noções de espacialidade, geografia, habitação, alimentação, festejos e ritos, todo o viver no mundo e todos instrumentos e técnicas, os gestos e linguagens corporais tem suas bases na natureza. (PIORSKI, 2016, p. 31).

Desse modo, as experiências da criança com a natureza são fundamentais para o seu desenvolvimento acadêmico, viabilizando a constituição de relações. Essas relações em que se aprende sentindo, e apreciando o mundo a seu redor. Momento em que todo o ser sensível se apresenta. Mesmo quando muito pequenas, as crianças estão desenvolvendo habilidades para conhecer e explorar o mundo a que pertencem. Como cita Lorossa:

a experiência não é outra coisa senão a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em algo que nos passa, nos acontece. Então o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado: o real é o que nos passa, nos acontece na experiência. Portanto a experiência é esse modo de relação com 16 o mundo, com os outros e com nós mesmos em que o que chamamos de realidade adquire a validade, a força, a presença, a intensidade e o brilhos aos quais me referi. O desejo de realidade não é muito diferente do desejo de experiência. Mas de uma experiência que não esteja ditada pelas regras do saber objetivante ou crítico, ou pelas regras da intencionalidade técnica ou prática (LAROSSA, 2008, p. 186-187).

É por meio da experiência descrita por Larossa (2008), que a criança vai constituindo o seu mundo. Bronowski (1997) desenvolveu seus estudos sobre as origens do conhecimento e da imaginação, aponta que, não há permanência para os conceitos científicos. Nota-se então apenas uma parte finita.

Pode-se realizar uma "invenção temporária" (BRONOWSKI, 1997) que abrange aquela parcela do mundo que está acessível. Ou seja, guardamos esse tema para que possa ser analisado em breve, assim, compreendemos que o conceito de natureza proposto na presente investigação é de origem do conceito fazer surgir, fazer nascer naturalmente do ser e de forma natural. Porém, Grün (1996, p.53) nos faz lembrar que o termo "natureza" sempre está relacionado a sua utilidade pelos seres humanos, assim o escritor afirma que se analisarmos essas ideias, em bom par de vezes "aparecem" através do silêncio.

As áreas de silêncio do currículo caracterizam-se por uma ausência, às vezes completa, de referência ao meio ambiente. [...] A economia, que tem na natureza sua própria base material, raramente menciona o meio ambiente como elemento a ser considerado. Nos livros-textos de química, por exemplo, reações físico-químicas ocorrem sempre em um espaço abstrato, isolado de um contexto cultural e ambiental. (GRÜN, 1996, p. 53)

Grün ainda diz que nos séculos XVI e XVII a natureza se modificou de forma importante e pela ação humana, o que a colocou em uma posição de servi-lo. A Revolução Industrial e as grandes invenções aceleraram a modificações dessa natureza. Os animais e as plantas perderam parte do seu espaço, uma vez que esses espaços se modificaram para atender as prioridades do ser humano. Dessa forma Grun afirma que:

a ética antropocêntrica está intimamente associada ao surgimento e à consolidação daquilo que hoje chamamos paradigma mecanicista. Poderíamos dizer, sem exagero nenhum, que a ética antropocêntrica é como se fosse a consciência do mecanicismo. Tal ética se afirma em consonância com a virada epistemológica caracterizada pelo abandono da 17 concepção organísmica da natureza em favor de uma concepção mecanicista. A ideia aristotélica de natureza como algo animado e vivo, na qual as espécies procuram realizar seus fins naturais, é substituída pela ideia de uma natureza sem vida e mecânica. A natureza de cores, tamanhos, sons, cheiros e toques é substituída por um mundo "sem qualidades". Um mundo que evita associação com a sensibilidade. (GRÜN, 1996, p. 28)

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1997) afirmam que o modo de ensinar sobre a natureza são envoltos em uma visão que tem suas bases na filosofia no século XVII. Desde então, a natureza tem sido tratada como propriedade do ser humano sem que ele se de conta que faz parte dela. Essa percepção, que considera o homem como objeto central, também foi apropriada pela escola, mas especificamente pelo ensino de Ciências, que propõe ensinar às crianças sobre a função dos animais e dos outros seres vivos (KINDEL, 2012, p. 60).

Os detalhes que compões a natureza traz para as crianças uma vontade de fazer parte dela, de ser e estar nela, nosso corpo precisa da natureza, desse contato. Essa afirmação é confirmada por Kerry Logan, consultora do brincar ao ar livre na Austrália. A pedagoga diz que "a natureza é fascinante e surpreendente, ela aguça a curiosidade das crianças. Ela é cheia de perguntas e coisas a explorar, discutir, conversar e compartilhar. Está sempre mudando, nunca fica parada" (LOGAN, 2019). A autora ainda afirma que:

para mim, ambientes naturais e materialidades orgânicas oferecem mais diver-

sidade às crianças. Eu encorajo professores e escolas a pensarem não somente em coisas físicas para escalar e se pendurar, mas também em espaços físicos para encontros, esconderijos, para estar sozinhos ou com os amigos. E jeitos interessantes de se mover nesses espaços, que me desafiam fisicamente para que haja algo para explorar no caminho (ALANA, Entrevista, 2017).

A terra no momento do cultivo era entendida como fértil, já a que não produz, era classificada como desagradável. Então, a natureza foi sendo modificada e no lugar construído edificações e obras de um modo gral. Sem se notar, a natureza foi classificada como propriedade humana para servir em garantia do seu progresso (GRÜN, 1996). A natureza seria o desconhecido do meio social humano. Aquilo que o ser humano não modificou, espaços protegidos e sem a intervenção humana. Após ser reconhecida e modificada pelo ser humano torna-se apenas um ambiente. Foucault lembra que

[...] a natureza só se dá através do crivo das denominações e ela que, sem tais nomes, permaneceria muda e invisível, cintila ao longe, por trás deles, continuamente presente para além desse quadriculado que, no entanto, a oferece ao saber e só a torna visível quando inteiramente atravessada pela linguagem (FOUCAULT, 1981, p.175).

A fim de complementar essa reflexão destaca-se que o conceito de ambiente está relacionado ao lugar onde vivemos, esse termo nos inclui na natureza do local. Lisboa (2007), aponta que, o conceito de ambiente poderia ser relativizado entre natureza e humanidade, para contemplá-las em unidade. Assim:

o ambiente não se refere apenas à espaços naturais preservados, mas inclui todos os seres, os fatores que permitem a vida (água, luz, calor, ar, por exemplo) e as modificações e interações produzidas pelos seres, humanos ou não. O ambiente não exclui a presença humana (KINDEL, 2016, p. 67).

Conclui-se portanto que, a presença humana é suficiente para modificar o espaço em que se encontra e atualmente, após um longo processo de urbanização que colocou a natureza em segundo plano, percebe-se a importância de criar espaços para que esse contato aconteça nos ambientes educacionais, em especial os as escolas de Educação Infantil, fazendo com que os espaços verdes sejam ambientes reservados, pequenas reservas naturais no ambiente cotidiano, onde se pode encontrar vegetação no meio urbano. Pode-se, portanto, considerar que que a criança é um ser da natureza. A pesquisa de Salles e Faria (2012) nos fomenta a perceber a dimensão biológica da espécie humana.

CONCLUSÃO

Este artigo traz a luz as relações presentes no contato da criança com a natureza na Educação Infantil, essa relação é uma especificidade da Educação Infantil, e quer mostrar a forma como a essa temática aparece nos estudos atuais relacionados à infância.

A base teórica utilizada envolve práticas pedagógicas que motivam a formação de professores nesse contexto, e, traz à reflexão o processo dialógico contemporâneo na formação de professores para construir um repertório de significados compartilhando suas vivências sem a intenção de alcançar a totalmente os aspectos que envolvem o trabalho na etapa do ensino que compreende a educação infantil.

Na Educação infantil emerge a importância do brincar livre com a natureza e os diferentes acessos aos pátios internos e externos da instituição. Bem como destacadas modalidades e funções que onde se investiga e compõe junto e a partir da natureza, exercício diário de conhecimento, identidade e composição de outras formas de saber e fazer.

Assim, compreende-se que a vida na natureza é um espetáculo é, é assim na Educação Infantil. É o que dá vontade de aprender e de conhecer. Ao aproximar a criança da natureza ela experimenta um mundo de possibilidades entendi a potência fabuladora do brincar na natureza e o por tocar e aprender a fabricar, encontrar sentidos compartilhados.

O brincar na natureza não ofereceu informações a serem reconhecidas e acumuladas, mas possibilitou o encontro com uma experiência de sentidos inigualável e apropriados de uma relação com o mundo e, essa relação é inseparável das corporeidades, das sonoridades, das materialidades, das linguagens.

Ao crescer brincando no chão entre formigas a natureza passa a fazer parte do encantamento pelo imaginário do rio inventado, da casinha do desenho, sempre criando modos de encontrar a vida na natureza. Ao brincar de novamente memórias são despertadas incorpora-se um percurso que ressoa a imaginação. Esse encontro potente que vibra impressões e sentidos na convivência coletiva. Os primeiros habitantes do Brasil, os indígenas queriam falar, ainda é pouco o que se têm sobre sua história e sobre as suas memórias que nos ajudam a compreender esse sentimento de contemplação e escuta da natureza. Ao destacar a criança e a natureza no currículo da educação infantil se pretende, permitir esse contato, esses toques no barro, as marcas de uma infância encantada.

REFÊRENCIAS

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro, julho de 2018, 2ª edição. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023.

CORNELL, Joseph. Vivências com a natureza. São Paulo: Aquariana, 2005.

FOUCAULT, M. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1981

GRÜN, Mauro. Ética e educação ambiental: A conexão necessária. 14ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. Práticas Pedagógicas em Ciências: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Adelbra, 2012

LAROSSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. Revista Educação e Realidade. Jul/dez 2003, p. 101 a 115. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25643/14981. Acesso em: 10 mai. 2023.

. PIORSKI, Gandhy. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

A PSICOMOTRICIDADE NA PSICOPEDAGOGIA

CONCEIÇÃO APARECIDA GONÇALVES CARIBA DIAS

RESUMO

O presente trabalho tem como intuito rever conceitos por intermédio de pesquisa bibliográfica sobre o estudo e a prática da Psicomotricidade na educação de crianças de 03 a 12 anos. A importância maior da educação por meio do movimento é mostrar sua contribuição para o desenvolvimento do aluno, o qual influencia também a construção de sua personalidade e seu sucesso na vida escolar. A psicomotricidade auxilia em casos de dificuldades no desenvolvimento psicomotor mal constituído. Atividades lúdicas desenvolvem aptidões com perceptivas como meio de ajustamento. A formação do psicopedagogo se dá por meio de teoria, prática e contínuo processo crítico sobre prática educativa. A escola deve estar estruturada para atingir o objetivo de mediadora no processo de inserção da criança na cultura.

Palavras–chave: Psicomotricidade; Psicopedagogia; Educação.

INTRODUÇÃO

O estudo do movimento procura mostrar que em casos de dificuldades de aprendizagem de crianças em idades escolar muitas vezes não se trata de um motivo específico, mas de vários fatores que interferem de forma global no desenvolvimento da criança. Fatores esses que podem ser biológicos, psicológicos e sociais e com grande frequência são interpretados de maneira equivocadas, aumentando ainda mais o sofrimento da criança, do educador e dos pais.

O objetivo da pesquisa é contribuir para o esclarecimento das causas da dificuldade de aprendizagem, mostrar que a psicomotricidade é um dos recursos para o ajustamento dos que têm dificuldades de aprendizagem, a importância do professor, da escola e da família nesse processo e como a contribuição de profissionais com especialidade em psicometria e psicopedagogia é fundamental na busca de soluções para a identificação das causas e superação das dificuldades da criança. Complementamos aqui as dificuldades encontradas por alunos que estão em cursos técnicos e que apresentaram dificuldades relacionadas ao tema enquadrando-se no mesmo contexto.

O professor como facilitador da aprendizagem desenvolverá seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto estabelecendo com seus alunos uma relação de ajuda principalmente com aqueles que têm mais dificuldades.

Assim, a psicomotricidade colabora com a interação da criança de maneira individual e em grupo no meio social. Trata as crianças com aprendizagem lenta de maneira específica, auxiliando de acordo com seus potenciais sem discriminação e valorizando assim o educando.

A pesquisa bibliográfica foi feita por meio de estudo de livros, pesquisas científicas, monografias, teses e publicações divulgadas pela internet (LAKATOS e MARCONI, 1987, p. 66). As citações utilizadas visam firmar que a pesquisa tem por base os estudos de vários estudiosos na abordagem temática, nas técnicas e nas sugestões de como melhorar o atendimento as crianças em estágio inicial de aprendizado com dificuldades no aprendizado e também aos jovens que de por algum motivo não apresentaram desenvolvimento ideal e dessa forma contribuindo para a qualidade do ensino em nosso País e incentivar a continuidade na formação do professor de educação infantil, fundamental e técnico.

O PROFESSOR E A PSICOMOTRICIDADE

Educação é o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social” (on-line), assim cabe ao professor por meios de estímulos desenvolverem o psicomotor tanto de crianças normais como de crianças portadoras de necessidades especiais. Mostrando como isto pode ser feito Coste (2000) comenta que

> O professor pode contribuir muito, em todos os níveis, na estimulação do desenvolvimento cognitivo, de aptidões e habilidade, na formação de atitudes através de uma relação afetiva saudável e estável (que crie uma atmosfera de segurança e bem-estar para a criança) e, sobretudo, respeitando e aceitando a crianças como ela é (COSTE, 2000, p. 351).

A reeducação psicomotora destina-se a crianças que apresentam dificuldade em seu funcionamento motor e a reeducação tem por finalidade ensinar a criança a reaprender como se executa determinadas funções. A reeducação psicomotora é de ajuda nos casos de comportamentos inadequados, afetivos ou de personalidade (NEGRINE, 2002). O professor por meio de observação pode buscar orientação específica do profissional habilitado para intervir de forma adequada no momento oportuno, com técnicas apropriadas. Na área da educação, a psicomotricidade abrange um campo preventivo é

o que Fonseca (2004) observa

A educação psicomotora pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança desenvolver melhor em seu ambiente. É vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leye retrato motor até problemas mais sérios. É um meio de imprevisíveis recursos para combater a inadaptação escolar (FONSECA, 2004, p. 10).

Na época da alfabetização a coordenação motora é essencial para que a criança possa usar a mão para escrever e os olhos para ler. Embora se use as mãos para escrever todo o corpo deve estar articulado para essa função. O corpo é formado por várias partes que precisam estar em sintonia para o bom funcionamento. Le Boulch mostra que

O objetivo central da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, da qual depende, ao mesmo temo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar. (LE BOULCH, 1984, p. 24)

A educação psicomotora na idade escolar é uma preparação para ações educativas que serão desenvolvidas por meio de ajustes necessários para executar as novas funções que lhes serão impostas, ou seja, o desenvolvimento global da criança (LE BOULCH, 1984, p. 24).

De acordo com o autor podemos perceber que alunos em situações mais avançadas em sua vida escolar, podem perfeitamente serem paralelamente trabalhados por profissionais especializados a fim de desenvolverem melhor suas habilidades motoras e intelectuais tendo condições de evoluírem na sua vida escolar e atingir seus objetivos.

Psicomotricidade, leitura e escrita

O fracasso escolar em nosso País tem provocado grande preocupação a todos os envolvidos na educação e a conclusão que se chega é que os fatores que contribuem para esse fracasso são vários, mas um deles está relacionado com o início da alfabetização e é identificado por Fonseca (1995) como "anomalia da organização psicomotora que provoca dificuldade em toda aprendizagem humana". (FONSECA, 1995, p. 285 – 286).

Devemos ter cuidado com a escrita. Esta não pode ser vista como um ato mecânico, ela é um processo amplo e complexo que envolve todo o corpo e o cognitivo de uma pessoa. Le Boulch (1987) comenta que:

A escrita é, antes de mais nada, um meio de comunicação e expressão pessoal. Este modo de expressão apoia-se em um código gráfico a partir do qual devem ser encontrados os sons portadores de sentido. Ele exige, portanto, o desempenho de dois sistemas simbólicos concordes: um sonoro; outro gráfico (LE BOULCH, 1987, p. 31).

Para Gesell (1996)

É essencial que o aluno tenha nas séries iniciais a disposição da motricidade espontânea, rítmica, liberada e controlada, sobre o qual o educador poderá apoiar-se. O ritmo do traçado e sua orientação da esquerda para a direita serão melhorados com exercícios gráficos baseados nas formas pré-escritas, como as diferentes hélices e guirlandas. O controle da velocidade e a manutenção de sua constância serão obtidas por exercícios em séries crescente e decrescente. O trabalho que chamamos de controle tônico assume igualmente uma enorme importância (GESELL, 1996, p. 45)

Segundo Le Boulch a lateralidade está relacionada ao conhecimento e domínio do corpo (mão, olho e pé) em relação a esquerda e direita, é a tradução de uma assimetria funcional.

Os espaços motores que correspondem ao lado direito e o lado esquerdo do corpo não são homogêneos. Esta desigualdade vai particularizar se no decorrer do desenvolvimento e consolidar-se quando dos ajustamentos práticos de natureza intencional. No maior número dos casos, esta laterização é homogênea e sem desigualdade. Noutros, ao contrário, e particularmente no caso dos canhotos, podemos observar discordâncias (Le BOULCH, 1987, p. 33).

Fazer exercícios utilizando ao lado do corpo desenvolverá a eficiência dos movimentos. Aos sete anos a criança é capaz de perceber direita e esquerda (ALVES, 2008, p. 64).

A psicomotricidade na psicopedagogia: educação psicomotora

Segundo a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), a psicomotricidade

[...] é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (SBP, 2007).

Jean-Claude Coste (1981) define "a psicomotricidade como uma ciência encruzilhada que utiliza as aquisições de numerosas ciências" e dentre elas está a psicologia. Apoiando este autor Rocha (2007) comenta que

A psicologia é uma ciência que tem como objeto de estudo o comportamento humano. Tal comportamento poderá ser determinado por sua emoção, desencadeando assim um ato motor voluntário. Assim pode-

mos perceber a importância da interferência do psicológico nos movimentos motores, que poderão ser considerados adequados ou inadequados aos olhos da Psicomotricidade (ROCHA, 2007, p.52).

De acordo com a visão dos dois autores a psicologia e psicomotricidade são fatores muito importantes e de grande valor na formação do homem. Podemos assim concluir que a psicologia tem como foco e procura identificar a causa das dificuldades motora e a psicomotricidade contribui para o ajustamento motor.

Piaget (1987), o desenvolvimento mental "é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para o equilíbrio superior".

Ainda diz que o equilíbrio é "uma compensação, uma atividade, uma resposta ao sujeito, frente às perturbações exteriores ou interiores" (PIAGET, 1987 apud OLIVEIRA, 1997, P. 51).

O equilíbrio faz parte do esquema corporal que o corpo precisa para controlar seus movimentos. É por meio do equilíbrio que se "pode manter uma atividade ou gesto, ficar imóvel ou lançar seu corpo no espaço" (COSTE apud VALADARES, 1999, p. 11). O mesmo autor destaca

O equilíbrio é fundamental para uma coordenação motora geral. Um mau equilíbrio afeta a construção do esquema corporal. Quanto mais defeituoso é o equilíbrio, mais energia se gasta, resultando consequências psicológicas tais como ansiedade e insegurança. Existem duas formas de equilíbrio com relação ao próprio corpo da criança: o estático e o dinâmico. O equilíbrio estático é aquele que se realiza na ausência de movimento e o dinâmico, com a presença de movimento (AJURIAGUERRA apud VALADARES, 1999, p. 11).

"A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária, [..] permite prevenir inadaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas" (LE BOULCH, 1984, p. 36).

Fica claro que a educação psicomotora quando iniciada nos primeiros anos (0 – 3) da criança tem efeito de preparação para a vida, ainda outro papel atribuído à educação psicomotora é a de prevenção (FONSECA, 2004).

É pela Psicomotricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo: porém esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada (OLIVEIRA, 1997, p.34).

Podemos conhecer o desenvolvimento da criança de zero a três anos por meio de seus movimentos como segurar, largar, jogar e como ela manipula os objetos. Os movimentos são expressões de sentimento.

Psicomotricidade é, portanto, a relação entre pensamento e ação estimulados pelas emoções. Considerando a educação psicomotora uma modalidade educativa global e necessária a toda criança, vê-se a importância das atividades físicas. Através delas se busca educar o movimento, ao mesmo tempo em que se desenvolvem as funções da inteligência.

A educação psicomotora segundo os estudos de alguns autores como Le Boulch (1988), Velasco (1996), Wallon (2008) e outros mencionados na pesquisa mostram que é um recurso importante para resolver os problemas relacionados à aprendizagem, comportamento da criança e de forma global.

Fica muito claro para que os alunos que chegam ao curso técnico e apresentam dificuldades nas aulas práticas se questionados e pesquisados sobre seu desenvolvimento, apresentarão “falhas” devidos a estímulos necessários não trabalhados no devido período de seu desenvolvimento psicomotor.

O desenvolvimento psicomotor se processa de acordo com a maturação do sistema nervoso central, assim a ação do brincar não deve ser considerada vazia e abstrata, pois é dessa forma que a criança capacita o organismo a responder aos estímulos oferecidos pelo ato de brincar; manipular a situação será uma maneira eficiente de a criança ordenar os pensamentos e elaborar atos motores adequados à requisição (VELASCO, 1996, p. 27).

Vygotsky (2007) diz que "brincar é satisfazer necessidades, com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos. O brinquedo seria um mundo ilusório, em que o desejo pode ser realizado" (apud NAVARRO, 2009, p. 2.125). "Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas" (ZANLUCHI 2005, p. 89).

Os jogos como atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento global da criança confirma Negrine (1994).

Em todas as dimensões vinculadas a inteligência, a afetividade, a motricidade Sustenta que as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global das crianças e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia

necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz das crianças (NEGRINE, 1994, p. 19).

Os jogos firmam valores pessoal e social e colaboram no conhecimento da identidade cultural como diz Florestan Fernandes,

[...] aprende agir como ser social, a cooperar e a competir com seus iguais, a se submeter e a valorizar as regras sociais existentes na herança cultural, a importância da liderança e da identificação com centros de interesses supra pessoais. De outro lado, introjeta em sua pessoa técnicas, conhecimentos e valores que se acham objetivas culturalmente (MELO, apud FERNANDES, 1989, p.125).

Sendo assim o brincar precisa assumir o lúdico e o educativo (KISHIMOTO, 2000, p. 37), cabe ao professor utilizar brinquedos, jogos e brincadeiras visando a prática pedagógica. O professor deve ter em mente que o fazer, o brincar e o jogar fazem parte da construção do conhecimento da criança, e o modo como forem desenvolvidos contribuirá ou não na formação do desenvolvimento global da criança (NEGRINE, 1994, p. 19).

Transferindo isso para uma situação de desenvolvimento com falhas, deve-se imaginar e propor atividades, mesmo que fora do contexto técnico das aulas, para tentar suprir essas deficiências paralelamente ao desenvolvimento técnico.

A formação e o trabalho do psicopedagogo

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais afirma que

[...] além de uma formação consistente é preciso um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Tendo em vista a qualificação do profissional de educação e melhor qualidade de ensino como consequência priorizando o atendimento a criança com dificuldades de aprendizagem surgiu a Psicopedagogia (SISTO, 1996, p. 127). A formação segundo a orientação da Sociedade Brasileira de Psicopedagogia no Capítulo II Artigo 5º diz

A formação do psicopedagogo se dá em curso de graduação e/ou em curso de pós-graduação-especialização "lato sensu" em Psicopedagogia-,ministrados em estabelecimentos de ensino devidamente reconhecidos e autorizados por órgão competentes, de acordo com a legislação em vigor (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2011/2013).

O psicopedagogo pode atuar na área de Educação e Saúde (ABPp- 2011/2013). Se tratando da educação que é o tema principal desta pesquisa, o atendimento do psicopedagogo tem por alvo o processo relacionado às causas de dificuldades de aprendizagem de crianças em idade escolar.

[...] a Psicopedagogia constitui-se em um campo de conhecimento que se ocupa das questões de aprendizagem e, por conseguinte, da não aprendizagem. Sendo um campo conceitual interdisciplinar, a Psicopedagogia utiliza-se da articulação de vários campos do conhecimento como a Pedagogia, a Psicologia, a Neurologia, a Linguística, a Psicomotricidade, entre outros (ESCOTT, 2004, p. 23).

Na instituição escolar a psicopedagogia tem como um de seus objetivos "compreender os problemas de aprendizagem, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagem" (FAGALI, 2008, p. 9). Como parte relacionada à aprendizagem o psicopedagogo assessoria os professores, orientando e auxiliando as relações entre professor/aluno e toda a equipe de trabalho, considerando o contexto institucional (CAVICCHIA, 1996, p. 204).

A Psicopedagogia implica também, uma metodologia específica de trabalho. Essa metodologia precisa levar em conta, necessariamente o contexto em que se encontra a ação pedagógica: família, escola, comunidade. No caso da instituição de educação infantil, é preciso levar em conta não apenas as características dos educadores e da própria instituição (SISTO, 1996, p. 209).

Percebemos assim que em seu desempenho no campo educacional na instituição escolar o psicopedagogo precisa levar em contas todos os envolvidos na aprendizagem de maneira direta e indireta para melhorar e até mesmo solucionar os problemas e dificuldades de aprendizagem daqueles que muitas vezes são menosprezados, tratados como rebeldes ou até mesmo excluídos por não acompanhar a maioria no comportamento e no aprendizado.

No caso das escolas técnicas, poderia se pensar na inclusão do psicopedagogo dentro das unidades para trabalhar com esses alunos que com o decorrer dos anos escolares não desenvolverão adequadamente suas habilidades. Ou se tratando de um diferente sistema escolar, até pensarmos em capacitar os coordenadores de área (curso), através de uma pós-graduação para que atuem nessa função elaborando projetos que desenvolvam atividades extracurriculares com o intuito de sanar essas ausências.

O trabalho do psicopedagogo em instituições de ensino abrange um aspecto preventivo por considerar na formação do

professor novas modalidades para tornar essa formação mais eficiente e uma "relação madura e saudável com seus alunos, pais e autoridades escolares" (BOSSA, 1994, p. 71).

CONCLUSÃO

A Psicomotricidade faz parte da existência do ser humano e de seu desenvolvimento. A ideia deste levantamento bibliográfico foi apresentar a importância de compreender a evolução psicomotora e eventuais dificuldades das crianças em relação ao desenvolvimento de suas habilidades trabalhadas ou não na família e na escola.

Sem dúvida uma criança que não conhece a si mesma e que não descobriu o mundo que a cerca não conseguirá também relacionar a sua educação escolar com a realidade cotidiana e, uma vez desvinculados esses fatores, desvinculada será sua concentração e capacidade de cognição em relação ao aprendizado.

O trabalho concluiu o movimento como algo voluntário, como atividade totalizadora, expressiva por meio da personalidade de cada criança com a qual trabalhamos e sua relação com as pessoas e o meio que a cerca. A Psicomotricidade permite a criança aceitar seus movimentos e seu ambiente. É um modo de permitir que o aluno progrida e supere suas dificuldades, auxiliando sua alfabetização e domínio de movimento.

A Psicomotricidade é um elemento fundamental para ser trabalhado desde os primeiros anos de vida da criança. Porém, o professor deve sempre lembrar que é necessário utilizar os elementos lúdicos em suas aulas, para que os pequeninos sintam prazer em participar das mesmas.

Vimos com isso que precisamos criar alternativas para que os alunos dos cursos técnicos que por algum motivo tiveram interrompido esse desenvolvimento durante o período de sua infância, sejam trabalhados paralelamente essa questão.

Cabe de alguma forma a coordenação procurar soluções se não para sanar o problema, pelo menos amenizá-los a níveis mais baixos e dessa forma estimular os alunos para que esses não desistam no meio do caminho e percam a chance de se tornarem profissionais competentes no futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ALVES, Fátima (org.). Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Walk, 2009.

_____. Psicomotricidade: Corpo, ação e emoção. 4. ed. Rio de Janeiro: War, 2008.

_____. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Walk, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Código de Ética e o Projeto de Lei de Regulamentação da Profissão de Psicopedagogo. Disponível em: <www.abpp.com.br>.

ASSUNÇÃO, E. e COELHO, José Maia Tereza. Problemas de aprendizagem. São

Paulo: Ática, 1997.

BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Psicopedagogia no Brasil: Contribuições à educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, Suzana. Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

CAPON, de J. J. Desenvolvimento de percepção motora. São Paulo: Manoele, 1987.

CAVICCHIA, D de C. et al. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis: Vozes, 1996.

COSTE, J. C. A psicomotricidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. A psicomotricidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ESCOTT, Clarice Monteiro. Interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

FAGALI, E. Q. Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. 9. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

FERNANDES, Florestan. O folclore em questão. São Paulo: Hucitec, 1989.

FERREIRA, A. B. H. Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA NETO, Carlos Alberto. Motricidade e jogo na infância. 3 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

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

_____. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

_____. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2. ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1995a.

_____. Manual de observação psicomotora. Porto Alegre: Artmed, 1995b.

_____. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes; 1983.

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GESELL, Arnold Martins. Criança dos cinco aos dez anos, a psicomotricidade e psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GONÇALVES, Maria Augusta S. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1990

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, Jogo, brinquedo e educação. 4.ed. São Paulo: Cortez,2000

LACAN. J. O estádio do espelho como formador da função do eu, tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In V. Ribeiro (Trad.), Escritos (pp. 96-103). Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

LAGRANGE, G. Manual de psicomotricidade. Lisboa: (s. e.), 1977.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia do Trabalho

Científico. São Paulo: Atlas, 1987.

LE BOULCH, J. Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. A educação pelo movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. O desenvolvimento psicomotor: síntese dos enfoques e dos métodos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982

LEDOUX, Michel. Introdução à obra de Françoise Dolto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

LEVIN, Esteban. A clínica psicomotora. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MASINI, E. F. S. (org.). Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Unimarco, 1993.

MELO, Veríssimo de. Folclore infantil. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

NAVARRO, M. S. Reflexões acerca do brincar na educação infantil. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre, RS: Propil, 1994.

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

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Suíça: Editora Guanabara. 1987.

ROCHA, Dina Lúcia Chaves. A base da emoção e da afetividade – psicologia e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima (org.). Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Walk, 2007.

ROSAMILHA, Nelson. Psicopedagogia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1996.

SCHILDER, Paul. A imagem do Corpo – As energias construídas da psique. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SISTO, Firmino Fernandes. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

SMITH, C. e STRICK, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Trad. Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALADARES, Solange e ARAÚJO, Rogéria. Educação física no cotidiano escolar. Belo Horizonte. MG. Ed. FAPI. 1999.

VAYER, Pierre. A criança diante do mundo na idade da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. O diálogo corporal. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1984.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____; LEONTIEV; LÚRIA. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Rio de Janeiro: Scipione, 1988.

WALLON, Henry. Do ato ao pensamento. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. Psicologia da Educação e da Infância. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

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

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação. Londrina: O autor, 2005.

A LEITURA E A ESCRITA NO AUTISTA

CRISTIANE APARECIDA TEOBALDO

RESUMO

O processo de aprendizagem da criança autista no ensino está garantido e assegurado a partir do se acesso na escola regular. A presente pesquisas tem como objetivo compreender como se dá a aprendizagem, a leitura e a escrita do autista na escola. A legislação garante o direito da criança à educação e sua permanência está assegurada, assim como sua inclusão não só pela efetivação da matrícula, mas por meio da sua permanência na rede de ensino de autistas no contexto escolar. É uma tarefa desafiadora para a escola que precisa se estruturar e se adaptar aos alunos autistas, assim como para os profissionais da educação uma vez que muitas arestas precisam serem aparadas e o currículo precisa ser adaptado de forma concreta por meio de um ensino diferenciado, direcionado e especializado para alunos autistas de forma concreta, por meio de imagens, por meio de experiências que estão para além da palavra e muitas vezes pelo não uso do verbal. Uma aprendizagem comprometida sugere que a Escola seja inclusiva e que esteja atenta para os possíveis problemas que porventura possam surgir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos autistas que mais do que o acesso querem ser e estar incluídos com as condições necessárias para que o seu aprendizado se dê de forma emancipadora, eficaz e de forma significativa em sua vida.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Autismo; Escola; Inclusão.

ABSTRACT

The learning process of the autistic child in education is guaranteed and assured from access to regular school. This research aims to understand how autistic people learn, read and write at school. The legislation guarantees the child's right to education and their permanence is ensured, as well as their inclusion not only through enrolment, but through their permanence in the autistic teaching network in the school context. It is a challenging task for the school, which needs to structure itself and adapt to autistic students, as well as for education professionals, since many edges need to be trimmed and the curriculum needs to be concretely adapted through differentiated, targeted teaching. and specialized for autistic students in a concrete way, through images, through experiences that are beyond the word and many times through the nonuse of the verbal. A committed learning suggests that the school is inclusive and that it is aware of the possible problems that may arise in the teaching and learning process of autistic students who, more than access, want to be and be included with the necessary conditions for your learning takes place in an emancipating, effective and meaningful way in your life.

KEYWORDS: Learning; Autism; School; Inclusion.

INTRODUÇÃO

O autismo é um tema amplo, extenso que desafia professores, comunidade escolar, sociedade em geral para que esses alunos possam ser atendidos em sua singularidade no processo de ensino-aprendizagem na Escola Regular. Como se conduz o processo de aprendizagem dos autistas?

A aprendizagem do autista é de extrema importância em tempos de inclusão, em tempos que a legislação eleva a inclusão como algo fundamental e, especialmente porque temos em nossas salas de aula muitas crianças com autismo convivendo com os demais alunos no tempo integral e nas instituições de ensino da Educação Infantil.

A partir do diagnóstico da presença da criança autista, a escola precisa tomar decisões e trilhar caminhos para que essa criança possa ter o seu aprendizado assegurado não só por lei, mas pelo acesso que se dá no sistema educacional com as demais crianças.

Em 1.943, Leo Kanner, psiquiatra infantil nos EUA, usou o termo “autismo” pela primeira vez em que é definido como Síndrome, por apresentar sintomas e características comportamentais em seres humanos afetados e, também é conhecido como Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Os desafios do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da criança autista estão postos e o estudo se faz necessário para que o professor, a Escola, os pais possam proporcionar um aprendizado de forma interacional com adaptações próprias para que as crianças possam desenvolver na Escola de Ensino Regular com os demais alunos e a inclusão possa ser feita de forma interacional mediada pela concretude das ações de todos no contexto escolar.

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico em que os autores dão as condições para o pesquisador possa de forma criteriosa analisar os trabalhos já publicados embasar e aprofundar o seu conhecimento científico sobre a temática proposta, fazendo com que novas interpretações sejam possíveis frente a temática proposta que visa compreender o processo de aprendizagem da leitura e da

escrita das crianças autistas no contexto escolar de forma concreta e significativa.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 CONCEITUAÇÃO E INCLUSÃO DO AUTISMO

É de fundamental importância que a Escola capacite sua equipe, ou seja, proporcione formação para todo o Corpo Docente e a Equipe Administrativa, Técnica, Especializada da Escola. O professor precisa saber o que é o autismo e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem em sua regência em sala de aula.

O autismo tem que ter um olhar pedagógico e sabermos como lidar na escola e como abordá-lo, os sintomas variam muito de indivíduo para indivíduo. Em alguns quadros, há o acometimento de convulsões, já que o transtorno pode vir associado a diversos problemas neurológicos e neuroquímicos (CUNHA, 2016, p. 23).

O autismo é um transtorno de desenvolvimento que leva a três grandes prejuízos: dificuldade de interação social, déficit de comunicação social e comportamentos repetitivos e restritos. Temos ainda associado a isso problemas de relacionamento, dificuldades com reciprocidade, dificuldade com empatia e atenção social, preferência por objetos, distúrbios de sensibilidade tudo isso compõe o que chamamos de Transtorno do Espectro Autista – TEA.

É de fundamental importância que o professore conheça de forma profunda o que é o transtorno e quais são as suas intensidades que podem ser leve, moderada ou severa, portanto, de acordo com sua intensidade a conduta escolar deverá ser totalmente diferente, assim como o currículo, o preparo e a diretriz que a área pedagógica terá que proporcionar ao autista.

Ao aluno autista cabe a escola incluí-lo e, ao professor fazer a identificação precoce da intensidade da comunicação, da interação social desta criança no ambiente escolar.

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação. O que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais. Será sempre pertinente o professor ou a professora observar atentamente seu aluno, quando este apresentar algumas das seguintes características comportamentais: retrai-se e isolar-se das outras pessoas; não manter o contato visual; desligar-se do ambiente externo; resistir ao contato físico; inadequação a metodologias de ensino; não demonstrar medo diante de perigos; não responder quando for chamado; birras; não aceitar mudança de rotina; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no corpo; sensibilidade a barulhos; estereotipias; ecolalias; ter dificuldades para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica; e ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa (CUNHA, 2016, p. 24-25).

Essa caracterização dos aspectos deve ser apontada e avaliada pelo professor para que entenda que tipo de síndrome a criança está sofrendo. Diante dessa nova realidade cabe ao docente fazer uso de metodologias pedagógicas apropriadas para trabalhar as dificuldades encontradas que podem ser várias.

Por outro lado, o autismo leva a significativos déficits de linguagem, ou seja, linguagem social, linguagem contextual e pode levar também, a uma desestruturação de linguagem, portanto, essa criança vai apresentar dificuldades para aprender a ler, escrever e calcular. Essas dificuldades acometem não a todos os autistas, sabemos que existem crianças autistas que calculam mais e melhore que crianças neurotípicas, que conseguem ler melhor que crianças neurotípicas, mas isso é um número pequeno, isto é, a minoria, a maioria das crianças autistas apresentam dificuldades significativas nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Poderíamos pensar, mas por que isso ocorre? As crianças com autismo têm déficits em habilidades cognitivas, habilidades linguísticas e muitas dessas crianças, apresentam também, comorbidades que a levam a ter uma deficiência intelectual. A deficiência intelectual junto com o autismo acaba aumentando mais as restrições dessa criança com o processo de aprendizagem escolar.

É de extrema importância que essas crianças sejam avaliadas do ponto de vista da linguagem e do ponto de vista neuropsicológico para se ter a noção precisa de quais habilidades estão deficitárias para que a Escola possa ter um ponto de apoio para planejar a metodologia que será utilizada, o currículo que será aplicado, o estilo de linguagem se dará a abordagem dos conteúdos e as prioridades que se dará a aprendizagem.

O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que de conta da diversidade das crianças e ofereça respostas, adequadas as suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. (BRASIL, 1998, p.36).

Há que se ter presente que muitas vezes recebemos na escola regular crianças com autismo que não falam, portanto, não

se pode esperar que essa criança possa vir a ler e a escrever se a mesma não consegue falar, portanto, é de fundamental importância a prioridade de intervenção no desenvolvimento dessa criança.

2.2 LEITURA E ESCRITA DO AUTISTA

A Escola deve estar preparada para esse tipo de quadro e de situação que precisará trabalhar na criança que está com seu desenvolvimento atrasado, ajudar essa criança a compartilhar experiências sociais, ajudar a criança a ter reciprocidade com o outro, ajudar essa criança a iniciar, dar continuidade e terminar atividades que exigem regras, rotinas e, também, atividades estruturadas, crianças autistas tem apresentam dificuldades em fazer isso e é importante que a Escola esteja junto com a Equipe Multidisciplinar que acompanha o processo de desenvolvimento da criança autista preparada para auxiliar e para dar o melhor de si.

Dependendo do grau de autismo se for moderado ou se for severo essa criança irá precisar de um profissional de apoio especializado, ou seja, um professor que dê atenção específica, aprofundada, específica e individual para essa criança. A Escola deve saber que uma criança autista que todo esforço curricular deve estar voltado para as características individuais da criança autista.

Mais do que incluir a Escola precisa apresentar um Currículo adaptado para a criança autista e que deverá ser adaptado para o seu grau de comprometimento com o autismo para que de fato a criança esteja e se sinta incluída no processo de ensino aprendizagem escolar.

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, construindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele. Com toda sua singularidade (CHIOTE, 2015, p. 21).

As crianças autistas não costumam se encaixar em modelos pré-fabricados de pedagogia ou de filosofias pedagógicas específicas, a coordenação pedagógica juntamente com o(s) professor(es) terão que montar um currículo adaptado de forma que a criança autista possa ter as condições necessárias para que seu aprendizado possa acontecer de forma equânime.

Conseguir atingir a meta da equidade educativa para todas as crianças, incluindo as que têm necessidades especiais, exige a mudança de um sistema fixo para um sistema flexível, capaz de garantir a equidade na "oportunidade de aprender" para todos os alunos [...]. Os alunos com necessidades especiais, tal como os outros alunos, necessitam simplesmente de um ensino "bom" ou claramente eficaz, de modo a que se consiga que atinjam maior sucesso (WANG, 1997, pp. 54-55).

É importante ter presente que a criança aprende pelo visual, aprendem melhor pelo concreto e aprendem por meio de uma metodologia de aprendizagem sem erro, esses três princípios são melhores e facilitam o aprendizado das crianças autistas na escola proporcionando uma performance melhor no processo de ensino-aprendizagem no sentido de compreensão a partir do currículo adaptado e direcionado para suas singularidades.

É bom que o professor se utilize daquilo que o autista mais gosta dos seus assuntos, dos seus objetos, dos seus interesses que mais lhe fascinam e, a partir desses interesses é possível entrar com a prática pedagógica que será necessária para o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, isso serve para aqueles profissionais que na maioria das vezes não tem formação específica para trabalhar com alunos autistas no interior do país ou em grandes metrópoles.

O professor tem que estar preparado para usar novas práticas pedagógicas e estratégias, mostrando para ele maneiras necessárias de resolver problemas, sem que o mesmo tenha reações intempestivas ao conduzir o trabalho.

Nenhuma criança é uma esponja passiva que absorve o que lhe é apresentado. Ao contrário, modelam ativamente seu próprio ambiente e se tornam agentes de seu processo de crescimento e das forças ambientais que elas mesmas ajudam a forma. Em síntese, o ambiente e a educação fluem do mundo externo para a criança e da própria criança para o seu mundo (ANTUNES, 1998, p. 17).

O trabalho do professor, da equipe gestora, da coordenação pedagógica, dos alunos que tem autistas em sua classe e da família, sempre será de muitas lutas, opiniões diversas, mas sempre haverá progresso de todas as formas e maneiras consideradas importantes quando se percebe a evolução intelectual do aluno.

O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que de conta da diversidade das crianças e ofereça respostas, adequadas as suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário (BRASIL, 1998, p.36).

É preciso levar em consideração que uma grande parte dos alunos autistas apresentam comorbidades como por exemplo, TDAH, Transtorno Opositivo Desafiador,

Transtornos de Aprendizagem, Transtornos Psicóticos, distúrbios do sono, distúrbios alimentares ou distúrbios de sensibilidade é necessária uma atenção especial com intervenção nessas comorbidades, uma vez que atrapalham muito a aprendizagem do autista e a permanência dessa criança em um ambiente dentro de sala de aula no contexto escolar.

A responsabilidade da escola e o compromisso com a inclusão curricular do ambiente cultural é da família e da comunidade, essa união garantirá sempre o verdadeiro papel na função social da escola. É necessário que haja profissionais capacitados atuando no meio educacional que buscam em sua formação um olhar diferenciado, que venham enxergar essas crianças como um sujeito que faz história e que está em constante desenvolvimento independente de suas deficiências.

Uma criança autista aos 8, 9 anos não sabe ler, realiza cálculos de forma esplêndida, mas não sabe escrever, o professor deverá adaptar o currículo para que essa criança autista possa iniciar um processo de aprendizado de ler e escrever. É impossível partir de um currículo de aluno do 3º Ano, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, a criança vai ter que ter contato com um currículo com conteúdos que não domina em que é de primordial importância que a criança aprenda a ler, ela precisa ser colocada em um processo básico de melhoria de suas habilidades visuais e motoras para que possa aprender a escrever. Essa criança vai ter que passar por um processo ainda, que mesmo que ela tenha 8 ou 9 anos ela não está com condições de acompanhar um currículo geral de uma criança de 8 ou 9 anos, portanto, ela necessita de um processo de adaptação.

A socialização e a interação, são a maior dificuldade nela, dentro da sala, a escola precisa, por exemplo, a professora da escola regular dela fazer atividades adaptadas, no entanto, terá que centrar uma forma maior nas atividades de interação na turma e é por meio da interação que ela vai socializando e vai se abrindo para as atividades que são propostas junto com os demais alunos, mas o currículo precisa estar adaptado para suas singularidades e particularidades.

Para Sanini et al. (2013) as áreas de desenvolvimento sofrem maior comprometimento para buscar e manter interação de forma recíproca e espontânea. O isolamento social da criança autista está o envolvimento de não saber ou de ter dificuldades de compreensão do que se quer e do que espera dela que se manifestam pela inabilidade de comportamento não-verbais, pelo desinteresse de participação e reciprocidade social.

Cada autista é diferente um do outro, em comportamento, limitação, ou seja, nenhum aluno é igual. Atividades relacionadas a alfabetização e domínio da leitura se dá por meio de material concreto, esse tipo de material prende a atenção do autista, se utiliza letras de madeiras, alfabeto com associação de ideias, imagens para fazer associações.

As atividades adaptadas proporciona um favorecimento no exercício de memorização, estimula a oralidade, a criança autista vai falando, fazendo suas ações e memorizações e as atividades que são propostas tem uma boa aceitação por conta do material concreto em que a criança autista com a professora vai fazendo o reconhecimento de forma concreta das palavras e as frases vão sendo escritas e a criança vai concretizando o aprendizado da leitura com os recursos de imagens com a memorização e, por conta disso, a criança aprende de forma rápida e eficiente.

Para Sampaio & Oliveira (2017), a leitura vai se dando como forma cede "captar o sentido de cada traço que avida deixa impresso" como "representação do mundo" que são formadas e arquivadas no cérebro e quando necessário passa pela evocação para serem interpretadas e transmitidas nas relações interacionais que se dão na concretude da vida.

Gómez & Terán (2014) recomendam o uso de ilustrações associadas a palavras em que há o predomínio do visual, a utilização de cartões de memórias e palavras que estejam associadas a imagens e/ou fotos, ensinar palavras para que a criança autista veja e relacione as letras de forma concreta se tem resultados eficazes e significativos para sua compreensão com a possibilidade de habilidade para a leitura.

Gomes (2015), afirma sobre a leitura oral o seguinte:

[...] pode ser definida como leitura combinatória, que consiste na habilidade de ler qualquer palavra (não apenas palavras diretamente ensinadas) [...] que enfoquem o ensino de sílabas [...]. A leitura com compreensão [...] pode ser identificada quando o aprendiz relaciona o que lê com aspectos do mundo e de sua experiência prévia com eles. Em situação de ensino, esse aspecto da leitura pode ser verificado quando um aprendiz relaciona corretamente figura às palavras impressas correspondente, assim como o inverso, e a aprendizagem dessa habilidade ocorre de maneira indireta, derivada de relações entre estímulos (por exemplo, palavra ditada-palavra impressa; palavra ditada-figura) ou entre estímulos e respostas (por exemplo, nomeação de palavra impressa; nomeação de figura) previamente aprendidas. Quando esses estímulos (figuras e palavras) se tornam equivalentes, ou seja, quando passam a fazer parte de uma mesma classe, pode-se dizer que o indivíduo compreende aquilo que lê. [...] (GOMES, 2015, pp. 77-78).

Crianças autistas apresentam o pensamento visual muito mais acentuado que o

pensamento em palavras, daí a necessidade da associação de palavras a figuras e letras de forma concreta para que possa desenvolver as competências e habilidades da leitura e da escrita de forma significativa e prazerosa, mas tendo formas concretas de vivenciar o seu aprendizado sendo estimulada a dar respostas por meio de estímulos.

O método estruturação para autistas facilita muito o aporte que a escola pode dar de forma direcionada para a criança autista. Muitas vezes não consegue colocar aquilo que seria o ideal para a aprendizagem dos alunos autistas, mas é de fundamental importância seguir os princípios básicos daquilo que funciona já faz uma diferença enorme no aprendizado dos alunos.

2.3 ESCOLA ESTRUTURADA E ADPTADA PARA AUTISTA

A escola vai precisar estruturar o seu ambiente. Normalmente autista não suporta barulho, apresenta dificuldades alimentares, seletividade, a Escola precisa tomar cuidado com o barulho, nossas escolas normalmente são muito barulhentas e é muito difícil para crianças autistas encararem esse barulho da Escola e isso é extremamente agressivo para os autistas. Não basta dar o acesso é necessárias e urgentes as condições necessárias para uma boa convivência de forma tranquila, serena e segura para os autistas no âmbito escolar.

Autistas necessitam de silêncio. Muitos alunos autistas não gostam da escola por conta do barulho que há na Escola e que os agride e os torna arredios chegando a torná-los agressivos, no entanto, é bom que se tenha presente que o autista tem hipersensibilidade auditiva, não são todos, mas uma grande maioria tem essa sensibilidade e desenvolvem uma intolerância muito grande a estímulos muito constantes ou amplificados e misturados principalmente de vozes humanas ou de barulhos gerados pela aglomeração humana.

A Escola precisa ser readaptada para a presença de alunos autistas, ou seja, deverá reduzir o barulho, modificar sua estrutura, desenvolver determinadas atividades reduzindo estímulos, fazendo determinadas adaptações que possam ter acessibilidade para alunos autistas.

Acessibilidade extrapola a construção de rampas e aberturas de portas para cadeirantes, muitas vezes é preciso reduzir o barulho para que os autistas possam estar na escola de forma confortável e inclusiva, portanto é necessário criar a acessibilidade par os alunos autistas.

A escola precisa promover o aprendizado das crianças autistas de forma alternativa que muitas vezes a palavra fica em segundo plano, a imagem é fundamental, a associação, o concreto para que aprendam a ler e a escrever por meio de figuras, na formação de palavras, frases e assim por diante.

A comunicação por meio não verbal é imprescindível para o aprendizado e desenvolvimento do autista, esses caminhos precisam ser trilhados pela escola que precisa estar atenta para que os autistas possam ter não só o acesso, mas as condições necessárias para o que seu aprendizado aconteça de forma segura, de forma que o desenvolvimento seja possível por meio de práticas, instrumentos e estratégias que contemplem sua condição especial e singular.

Pais, cuidadores e professores nas escolas precisam estar muito atentos para evitar que os autistas tenham surtos a partir da hipersensibilidade que apresentam e da adaptação do ambiente, do espaço ao mesmo tempo em que é necessário tratar a hipersensibilidade do autista.

Existem métodos de integração sensorial, é possível chegar mais cedo nos ambientes em que irá acontecer aglomeração e muito barulho e isso extrapola a escola, isso vale para festas, casamentos, clubes, igrejas, parques, shows, estádios de futebol, ambientes de lazer, recreação, enfim, é muito bom chegar mais cedo e evitando desgastes desnecessários.

Nada se resolver de uma hora para outra, tudo requer um processo adaptativo, requer que a criança se acostume a essa nova realidade, aquele ritmo, aquele contexto, aquele ambiente e a Escola precisa estar muito bem-preparada para isso para que não haja pânico.

Existem muitos professores que não querem ligar com autistas, Escolas que evitam colocar crianças no sem meio, no seu ambiente escolar por medo desse autista dar muito trabalho, apresentar muitos problemas, que essa criança não vai aprender e ainda será agressiva com as demais coisas que não é verdade, portanto, a Escola deve proteger e das condições necessárias para o aprendizado dos autistas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso ter presente que o autista aprende com uma aprendizagem sem erro, ou seja, essa aprendizagem não faz o uso de meios abstratos, metáforas, a linguagem é direta, a linguagem é objetiva, linguagem direta em que o autista entenda, compreenda literalmente o que se quis colocar, dizer.

É na escola que integração e a inclusão do aluno autista se concretiza a partir da Educação Infantil, se ampliando pelo Ensino Fundamental e no Ensino Médio que compõem os segmentos de ensino da Educação Básica em que todos são chamados a contribuir de

forma significativa na instituição educacional com os alunos autistas em seu processo de ensino-aprendizagem.

É um direito de todos o acesso à educação, direito esse assegurado na Constituição Federal visando o exercício da cidadania com "igualdade de condições de acesso e permanência na Escola", dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, Art. 208).

O professor terá a missão de nortear, mediar, possibilitar a condução do processo de aprendizagem do aluno autista que o desafia para a delicadeza do gesto, para que se torne um exímio observados, para que seja paciente, sensível, direto, ciente de que não é tarefa fácil e poderá ocorrer restrições por parte do aluno, mas que cabe ao professor romper as barreiras e proporcionar as condições necessárias para o aprendizado do aluno, sobretudo no que diz respeito da leitura e da escrita.

Os instrumentos e recursos necessários para que a prática pedagógica se efetive dependerá das estratégias e da adaptação no currículo e nas atividades direcionadas e específicas de forma que o aluno autista possa por meio concreto aprender fazendo associações, desenvolvendo palavras de forma que possa ser possível a construção do seu saber de forma significativa juntamente com os demais alunos de sua classe e com o auxílio do professor.

O autista está cada vez mais integrado a partir de sua singularidade e especificidade em que a Escola proporciona a oportunidade de aprender, de ser e estar juntamente com os demais alunos usufruindo do acesso se constituindo em pessoa de direito, uma vez que a Constituição Federal garante educação para todos.

Para que o aprendizado aconteça de forma plena é preciso a participação e envolvimento de todos no processo de aprendizagem valorizando as singularidades que são próprias dos autistas, respeitando as diferenças, propondo adaptações curriculares e uma prática pedagógica em que o autista possa se sentir não só incluído e, com as condições e instrumentos necessários possa não só aprender a ler e a escrever mas que possa se tornar o protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem para a vivência de acolhimento, compreensão, emancipação e empoderamento de todos, sobretudo do aluno em questão: o autista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96): promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEB, 1996

BRASIL. Lei Nº 12.764/12 Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o parágrafo 3º do Art.98 da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: MEC/SEE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial, V. 4. Nº 1, janeiro/junho, 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil: Trabalhando a Mediação Pedagógica. 2 Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2015.

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.

GOMES, Camila Graciella Santos. Ensino de Leitura para Pessoas com Autismo.

Curitiba: Appris, 2015.

GOMEZ, Ana Maria Salgado. & TERÁN, Nora Espinosa. Transtornos de Aprendizagem e Autismo. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

SAMPAIO, Caroline M. & OLIVEIRA, Gislene F. O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Id On Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, julho de 2017, Vol. 11, Nº 36, pp. 343-362. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/796/1141 Acesso em 18 abr.

2023.

SANINI, Cláudia.; SIFUENTES, Maúcha. & BOSA, Cleonice Alves. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Mar 2013, Vol. 29 Nº 1, pp. 99-105. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/12.pdf Acesso em 18 abr. 2023.

WANG, M. Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso.

In: AINSCOW, M.; PORTES, G.; WANG, M. Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

CONTOS E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA BARBATO

RESUMO

O estudo tem como objetivo refletir como os professores avaliam a atividade de contar histórias, como realizam essas atividades, qual o papel que representam em suas práticas pedagógicas e quais as suas próprias experiências de vida com relação às histórias infantis envolvendo o poder da psicanálise. O trabalho visa ampliar os conhecimentos acerca da literatura infantil no ambiente escolar, sua natureza, seu processo e consequência para a vida das crianças, mostra-se fundamental a todos os educadores que desejam oferecer um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Educação; Contos; Leitura; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste artigo é compreender de que maneira a contação de histórias apresenta-se como uma estratégica didática aos educadores, para introduzir a literatura no mundo infantil e juvenil, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e criativos. Quando contamos histórias para as crianças é o momento em que se entra em contato com o que é mais pessoal, mais privativo do ser humano. Só podemos ter cuidado ao selecionar o texto, quando temos um bom repertório. O professor precisa conhecer as narrativas para tê-las em mãos e fazer uma boa escolha. Há necessidade de parâmetros, para escolher um bom texto, cujas partes estão bem articuladas, é fundamental.

Por isso, se faz necessário um cuidado na hora de escolher qual livro as crianças devem ler. Um livro mal escolhido faz com que a criança perca a curiosidade, encanto e o sonho que um bom livro deve trazer. Essa é uma das principais razões que fazem as pessoas não gostar de ler.

Escrever um livro para crianças exige muito mais que príncipes e princesas. O que vai chamar a atenção para a leitura não são apenas as ilustrações ou a quantidade de páginas, os primeiros parágrafos é que despertarão a vontade de continuar a ler, eles devem criar enlaces para os parágrafos seguintes de forma que a criança tenha sempre um motivo a mais para seguir em frente, ou seja, criando um novo pensamento a cada página virada.

Ao entrar na escola, o aluno desde criança passa a estabelecer uma íntima relação com os livros, pois estes vêm ao encontro do seu mundo de fantasias. Elas, então, têm prazer em aprender a ler para desvendar o mistério de tudo que está escrito nos livros. Há um esforço por parte dos professores, pais e, principalmente, da criança nesse processo.

A escola deve oferecer uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas capacidades ou de suas deficiências. Um dos grandes desafios como educadora é saber como lidar com os desafios que a sala de aula nos traz atualmente. Nos antigos sistemas de ensino os alunos eram considerados homogêneos e não havia a necessidade de se adequar àquele aluno que apresentasse algum tipo de dificuldade, apenas quem se adaptasse aos métodos e a didática ali apresentada permanência no sistema educacional.

O fato é que o movimento mundial da educação inclusiva para todos proporcionou a abertura para alunos com diagnóstico de autismo ou demais transtornos serem vistos e discutidos dentro do sistema de ensino também. Mesmo apresentando dificuldades no desenvolvimento (comunicação, comportamental, motor) o aluno deve ser atendido e recebido pelas escolas, que precisam oferecer a ele condições de desenvolvimento e permanência.

A literatura oferece em alguma de suas manifestações, respostas que possam dar sentido à existência humana. Por meio de suas obras, oferece o conhecimento de fatos que permeiam ou permearam acontecimentos seculares que influenciam a sociedade atual. Enfim, a literatura faz um resgate histórico de vários momentos literários mundiais e como estes influenciaram a literatura brasileira.

APRENDENDO POR BASE DA LITERATURA INFANTIL

A leitura foi criada para o prazer e não ser imposta como dever, pois o livro é um contador de história, e a estimulação do leitor faz com que o autor tenha mais inspiração, criando novos personagens e novos episódios. Esta interrelação entre o livro e o leitor é muito forte, o leitor se comporta como um verdadeiro leitor, digamos até que, um cúmplice do próprio texto.

O direito de não ler, não se deve considerar a leitura uma obrigação, o importante é oferecer às crianças a oportunidade de aprender a ler.

O direito de pular páginas, o leitor tem o direito de pular páginas que não acha interessante para a sua leitura.

O direito de reler, o reler pode aconte-

cer mediante as várias situações, mas todas elas remetem à gratuidade de novamente se inteirar com o mesmo texto.

O direito de ler o que quiser condenar um leitor, porque lê o que para os pedagogos não é um bom texto, é o mesmo que não se lembrar da sua própria adolescência, e impedir que mais tarde este jovem leitor chegue por sua conta aos grandes textos.

As razões pelas quais levam o homem a ler são próprias e ninguém pode se sentir no direito de pedir um prestar contas dessa intimidade estabelecida. Como exemplo disso, temos as novas tecnologias informatizadas em suma à internet que indiretamente, fez uma grande revolução tanto na escrita como na leitura, criando novos estilos de linguagens.

A internet vem mudando nossa relação com a escrita e a leitura, naquilo que é basicamente um ambiente de texto. No entanto ela está criando uma nova linguagem, baseada não só em termos técnicos e de comunicação usados na internet, mas também em símbolos e siglas, que são utilizados para a comunicação (AGUERROUND, 2007, p. 7).

Na verdade, a internet exige a leitura para uma comunicação por meio da escrita. Portanto, essas habilidades tornam-se cada vez mais importantes. Nem toda leitura de mundo é correta. Leituras equivocadas podem levar os desastres políticos. Alunos chegam à escola com leituras equivocadas sobre o funcionamento do universo, da natureza ou da sociedade. O mesmo ocorre no mundo da alfabetização.

Para Vygotsky (2002, p. 4), um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro.

A literatura infantil que encontramos nos acervos de hoje são riquíssimas em conteúdos, que auxiliam a quem a utiliza a lidar com diversas questões que surgem no decorrer de um processo de aprendizagem. Dessa forma, ajudam a criança a ver de uma maneira nítida o que o mundo oferece, facilitando sua organização interna.

"A literatura, por sua vez, propicia uma reorganização das percepções do mundo, e desse modo possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança." (CADERMATORI, 1991, p.18).

Devido as obras de literatura infantil se apresentarem em grandes quantidades, resolvi fazer um recorte sobre os Contos de Fadas, pois estes atraem, a meu ver, pelo fato de estarem bem mais próximos do lado psicológico do que qualquer outra obra.

Os contos de fadas, em essência podem ser considerados como pequenas obras de artes, que apresentam em seu enredo temáticas capazes de nos envolver e mexer com o emocional. Despertam nosso psiquismo, pois de maneira fantasiosa lida com questões do cotidiano, permitindo que nos identifiquemos com estas, sem medo da exposição.

Os contos surgem sempre carregados de conteúdos conflituosos, ou é a perda de um ente querido, a inveja da madrasta, o abandono dos pais, a rejeição etc. Enfim, fatos que são vivenciados pelas crianças, e que por meio dos personagens são desmistificados e solucionados

Podemos perceber que diante do entendimento infantil, os contos de fadas ensinam sobre os problemas interiores dos seres humanos e simultaneamente apontam possíveis soluções para tais conflitos. Os contos de fadas auxiliam a criança a vencer as dificuldades com base em algo irracional e a curtos passos. Entretanto, os passos indicados dentro de uma viajem nos contos de fadas servem como organizadores de sentimentos que se divergem dentro da criança, fazendo com que esta perceba de forma singela, por meio da abstração a importância de tudo o que está passando.

"Os contos de fadas, num sentido mais profundo do que os outros tipos de leitura começam onde a criança realmente se encontra, no seu ser psicológico e emocional". (NOGUEIRA, 2005, pág. 19).

A repetição dos contos auxilia segundo a psicanálise na construção da personalidade, mediante o mundo simbólico, pois os contos conseguem fazer nos conhecer e compreender melhor a nós mesmos. Enfim, sua estrutura leva-nos ao encontro do que se esconde no inconsciente, gerando um desenvolvimento, pois o psiquismo da criança acaba sendo ativado, devido ao fato de no decorrer da história se confrontar com suas próprias problemáticas.

Mais uma vez nesse momento vejo a necessidade de falar um pouco mais detalhadamente de alguns termos diante dos olhos da psicanálise. Como citei anteriormente, Freud é o nome que se destaca quando o assunto é psicanálise, e este artigo não teria sentido, se não levasse em consideração a significância dos contos para a psicologia.

Dessa forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo. Aqui ressaltamos não só a linguagem verbal, mas também a linguagem não verbal que, para as crianças, têm uma grande importância e significado. Por muitas vezes a voz que lê a história por si só não chama a atenção e o despertar da criança. Todo o gestual que vem com a con-

tação de histórias, o tom da voz, a imitação dos personagens, faz uma linguagem especial que atrai a criança e é fundamental para a melhoria de sua compreensão.

Sobre a importância da utilização do lúdico como estratégia de aprendizagem para as crianças da educação infantil, Moreno (2009), salienta que as crianças nesta fase são capazes de receber sugestões e condicionamentos que as levam ao desenvolvimento de sua identidade, da cognição, de habilidades, da oralidade e da expressão, portanto, cabe ao professor oferecer aos alunos uma grande quantidade de recursos pedagógicos que os estimulem nos processos de aprendizagem.

Este autor acima citado salienta ainda que, quando um professor conta uma história, expressando-se com o uso de voz e gestos, de uma forma a imitar o personagem, ora rindo, ora chorando, faz com que os alunos viajem nas asas da imaginação de um mundo mágico e inesquecível.

Para Corso (2005), ao dizer que "a capacidade simbólica está na raiz dos processos de aprendizagem mais essenciais à efetivação da humanidade de cada um, sendo, sem dúvida pré-requisito para todas as aprendizagens escolares."

A respeito do papel dos contos de fadas, Silva (2007), faz referência às concepções do desenvolvimento infantil nas áreas de psicanálise e da psicologia analítica, trazendo como referências Bruno Bettelheim e Von Franz.

Sendo que o objetivo do trabalho foi investigar a possibilidade de os educadores usarem os contos de fadas e sonhos como mediadores no processo de aprendizagem, pois, para os autores, "[...] ao considerar o ser humano como sujeito biológico, cognitivo e emocional, esses dois temas pertinentes à infância podem contribuir na formação do sujeito".

O conto de fada é uma narrativa quem que temos, narrador, personagens, informações sobre o tempo, o espaço, cronologia de fatos entre outros elementos que ajuda a criança a desenvolver o pensamento. Junto a isso o conto de fada traz a presença do maravilhoso: atos e atitudes que são vistos neste gênero e que desperta a curiosidade e a criatividade das crianças na infância.

Devemos, porém, definir o que vem a ser a infância, este período da vida de todos nós, que tanto nos agrega valores e que estes nos acompanharão para todas as fases do nosso desenvolvimento.

A psicanalista Ângela Maria Bouth fez um estudo sobre as cantigas-de-roda brasileiras, fazendo uma articulação das mesmas com os pensamentos do psicanalista Bruno Bettelheim. Este foi um Psicólogo austríaco nascido em Viena, de grande destaque histórico nos estudos sobre crianças com problemas mentais. Iniciou, seus estudos com crianças vítimas de distúrbios emocionais graves, principalmente as autistas. Foi um dos especialistas que mais se debruçou sobre o estudo da influência dos contos de fadas. Para ele a grande diferença entre este tipo de contos e os modernos é que os primeiros, ao contrário dos segundos, não remetem apenas para o encantamento, tratando também de problemas existenciais, algo que permanece inalterável com a passagem do tempo (BRÉSCIA, 2003).

Assim como os contos de fadas foram utilizados por Bruno Bettelheim em psicanálise com crianças, as cantigas têm sido usadas por alguns musicoterapeutas, pois apresentam, tanto quanto os contos, possibilidade de encontrar soluções para os conflitos internos das crianças.

Sendo assim, Bouth (1989, p.72) enfatiza," [...] a brincadeira-de-roda possui conteúdo similar ao dos contos-de-fada alimentando a imaginação e a fantasia, oferecendo à pessoa em desenvolvimento a oportunidade de encontrar a sua própria solução para conflitos internos [...]".

Ao escolher uma cantiga no grupo de brincadeiras, a criança estaria fazendo-o de maneira condizente com a sua situação interna naquele momento, buscando uma comunicação com os seus conteúdos mais profundos, assim como uma maneira de elaborá-los. A brincadeira de roda possibilita um distanciamento adequado por parte da criança em relação aos seus próprios conteúdos inconscientes, dando- -lhe a oportunidade de ter algum domínio sobre eles. Isso suscita um processo de fortificação do ego (BOUTH, 1989).

CONTOS E O PODER DE INCLUIR

O Parecer n. 017/2001 do Conselho Nacional de Educação reconhece que, A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz 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 (BRASIL, 2001, p.11).

Dessa forma, a escola é um espaço onde se concentra muitos jovens em desenvolvimento da construção de identidade, ou seja, é um local propício para que possamos diminuir a discriminação e as diversas formas preconceituosas. Para alcançar a aprendizagem para todos os indivíduos, a educação de inclusão necessita estar engajada em um sistema responsável, permitindo que desen-

cadeiam sentimentos de respeito aos ditos diferentes, sendo solidários e participantes. Segundo Mantoan (1997):

Por outro lado, esses estudos exigem da escola novos procedimentos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades que, ora mais, ora menos, todos os aprendizes demonstram. Esse esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino fundamental tem como consequência natural a inclusão escolar e garante o cumprimento do princípio democrático de "educação para todos", que só se concretiza nos sistemas educacionais especializados em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os deficientes (MANTOAN, 1997, p.116).

Os indivíduos apresentam diversificadas características comportamentais que influenciam as suas ações na sociedade. A nossa formação enquanto pessoa ocorre por meio dos conhecimentos que adquirimos no convívio com outros atores sociais. Nesta concepção de Santos (2008, p.18) refletir sobre inclusão parte do entendimento de que a inclusão é a ideia que todas as crianças, sem exceção, têm direito à educação juntamente com outras crianças em um mesmo ambiente escolar, sem que a instituição queira requisitos para o acesso, sem a seleção dos alunos, mas, que seja uma escola com garantias ao acesso e a estadia de todos os membros.

Dessa maneira, alunos advindos dos mais diferentes ambientes, com culturas e formas de vida diferenciadas, necessitam ser acolhidos, respeitados e educados da mesma maneira, sem nenhuma distinção. Para Pabis e Martins (2014, p. 10) é possível encontrar numa mesma turma, alunos vindos dos mais variados grupos sociais, com diferentes níveis econômicos pertencentes a diversas etnias, e até aqueles cujas famílias fizeram parte dos movimentos que estimulam no Brasil após redemocratização do país.

A busca por uma instituição de qualidade, objetiva uma educação que garanta a emancipação e humanização do aluno, entretanto, é fundamental que o sistema de ensino lute por uma educação para todos, com enforque as diversidades presentes em seu contexto. Não é um trabalho tranquilo, no entanto, exige transformações no sistema e exige mudanças consideráveis na visão dos comprometidos, refletindo sobre as adaptações da criança ao contexto escolar (MANTOAN, 2005).

Ao discutir sobre a inclusão na escola, é essencial que se pense em modificar a estrutura, o funcionamento e a resposta educativa, tornando a escola um espaço para que todas as diferenças sejam aceitas, e não referindo somente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, para revelar esse quadro de discriminação e preconceito que está agregado socialmente no Brasil, é importante que a sociedade civil manifeste expectativas de mudança. A população deve reivindicar de forma organizada para transformar o país em um lugar que aceita as diversidades, e faça isso valer, para que os cidadãos e cidadãs respeitem as diferenças e tenham direitos iguais, independentemente da região geográfica, situação econômica, gênero, cor da pele, etnia a qual pertença etc. (MANTOAN, 2005).

Segundo Santos (2008), a diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda o meio social e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos.

Para o autor (2008), no Brasil, as discussões sobre os temas como diversidade, diferenças, cultura, na educação, aumentaram desde a Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório no contexto educacional o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana, além da Lei nº 11.645/08 que constitui a questão indígena nos currículos escolares.

Na concepção de Gadotti (1992, p. 21), "A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de suas crianças para o entendimento de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo muito mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em parceria com a leitura abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino.

Faço tal afirmação diante da base teórica da psicanálise, onde encontramos a formação da estrutura psíquica, citada anteriormente, e que nos mostra a maneira que tudo acontece, ou seja, os sentimentos e emoções vão se organizando com a ajuda de uma parte integrante da estrutura psíquica, no caso, o ID que é o princípio do prazer, que se fortalece com a ajuda da imaginação.

Os contos de fadas influenciam realmente na estruturação psíquica da criança, pois fortalecem o indivíduo para que enfrente suas dificuldades na tentativa de elaborá-las.

Um trabalho apoiado neste tipo de literatura, onde a fantasia e a imaginação co-

mandam, facilita o contato com sentimentos e afetos que se misturam internamente, causando confusões na cabeça da criança, tornando possível uma organização desta, permeada por identificações e projeções com os personagens da história.

Por fim, a utilização dos contos de fadas como instrumento de trabalho pode facilitar o entendimento de professores, psicopedagogos, com respeito as dificuldades de aprendizagem de crianças que carregam no seu íntimo, borbulhando profundamente, sentimentos que a confundem, portanto como aprender na escola, se não aprendeu a se conhecer, a conviver e enfrentar seus conflitos.

Os contos de fadas apontam em seus enredos as situações vividas diariamente por muitos, que quando se deparam com isso e se projetam na fantasia, acabam passando a buscar a compreensão, e a ter maior segurança, pois começam a explorar o seu interior por meio da fantasia e da imaginação.

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão da Literatura infantil, pois, é através dela que o conhecimento chega as crianças tão pequenas. Com a literatura infantil, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas.

Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para esse resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

Nós educadores devemos repensar nossas práticas e promover, no cotidiano escolar a discussão sobre a pluralidade cultural do povo brasileiro, por meio das atividades de leitura, com objetivo de ampliar a formação do profissional da educação, no que se refere à indicação e leitura de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias.

Acreditamos, que podemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a leitura e para a arte (literatura), a se transformar em leitores plurais, em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade que acima de tudo, esteja de mente aberta e disponível para aprender com as possibilidades de leitura de mundo e de vida que uma criança pode ensinar, construindo esse conhecimento por meio da leitura de bons livros e com professores bem preparados para atividades diárias no espaço escolar.

A escola deve ser o local do saber e do bem, a construção da cidadania crítica e ativa demanda conhecimento, reflexão, análise, discussão, prática de intervenção na realidade.

O professor deve ter uma boa dose de ousadia, devemos construir o conhecimento escolar a partir da realidade, estabelecendo relações entre textos e contextos, exercitar a escrita e o diálogo, provocar reflexões e questionamentos, motivar a criatividade dos educandos, tendo consciência de que compreender o mundo exige compreender o lugar e a sociedade que se vive.

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ARROYO, L. Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens. Petrópolis, Vozes, 2000.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e Literatura infantil: convergências e divergências. Boletim da FNLIJ, jan./99.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BOUTH, Ângela M. A Senhora Dona Sancha Descubra o Seu Rosto. In Boletim Científico da Soc. Psicanalista do Rio de Janeiro. [200-?].

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil? São Paulo: Moderna, 1997.

CANTARELLI, A. Literatura infantil: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2003.

CASCUDO, Câmara - Dicionário do Folclore Brasileiro. Belo Horizonte: Itatiaia. 1988.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Por que Arte-Educação? São Paulo: Papirus, 19. ed. 2008.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MORENO, Leonel de Alencar. O lúdico e a contação de histórias na

educação infantil. Florianópolis: Artmed, 2009.

SILVA, Flávia Savoia Dias. Contos de Fadas... Um universo de

Aprendizagem? São Paulo: Moderna, 2007.

TAFURI, Johannella. O desenvolvimento musical através do canto na etapa

infantil. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Anais do IX Encontro anual da ABEM, Belém, 2000.

ZIMMERMANN, Nilsa. A música através dos tempos. São Paulo: Paulinas,

1996.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES SURDOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO.

DARLANN APARECIDO PASQUALOTTO

RESUMO

A educação inclusiva é uma realidade nas redes públicas de ensino do Estado de São Paulo, é uma proposta desafiadora, uma maneira de promover a educação para todos e incluir todos no mesmo espaço em comum. Quando falamos da inclusão do estudante Surdo, não podemos pensar em apenas aceitá-lo na escola, são necessários diversos tipos de recursos, e um deles é o Intérprete Educacional. O presente trabalho, enfoca como a gestão democrática é importante para enfrentar os desafios decorrentes que se apresentam no dia a dia da comunidade escolar para a inclusão dos estudantes Surdos. A gestão democrática, é uma forte influência nas ações efetivas para a inclusão, desde a forma como recebemos o estudante e o profissional que possibilita a acessibilidade e o acesso comunicativo nas interações com as pessoas na escola. Para incluirmos estes sujeitos nos processos democráticos, é preciso que sintam – se importantes e pertencentes nas discussões, nas mudanças cotidiana com respeito e consideração da inclusão de todas as vozes.

Palavras-chave: gestão democrática; inclusão; interlocutor de libras

INTRODUÇÃO

A palavra democracia tem origem no grego demokratía que é composta por demos (povo) e kratos (poder ou forma de governo), dessa maneira o gestor escolar ou mais conhecido como diretor escolar, além da parte burocrática que vão desde prestação de contas até a gestão dos relacionamentos, é a figura central de uma instituição de ensino, portanto, ele precisa ser polivalente para conseguir desempenhar com maestria todas as responsabilidades que são inerentes ao seu cargo, saber orientar os professores, coordenar a construção e atualização do Projeto Político Pedagógica, analisar os resultados de aprendizagem dos estudantes, liderar a elaboração dos caminhos de melhoria, de garantir espaços, a participação efetiva da comunidade escolar e muito mais. São tantas as responsabilidades de quem assume a Gestão na Educação que, compreender o ponto que ele precisa mirar para alcançar seus objetivos que nesse contexto não é nada fácil e tudo isso com uma Gestão democrática onde se faz necessário a participação de todos os atores que fazem parte do ambiente escolar.

A Gestão Escolar Democrática é parte da narrativa dos educadores e dos programas educacionais, nos escritos educacionais não existem de quem seja a favor de uma escola autoritária ou de programas que atendem conta princípios da autonomia, da liberdade e do protagonismo dos estudantes, apesar desse discurso ser corrente, está bem consolidada no campo educacional, o fato é que a gestão escolar democrática ainda desafia os diretores de escola em todo país.

Na história da educação brasileira, a escola democrática ganhou força a partir a década de 1980, no qual o processo de redemocratização do país, que vem sendo vivenciado ao longo dos anos por toda sociedade, no que diz respeito ao âmbito político, foram ocorrendo mudanças em todos seus segmentos e a escola como instituição tem como compromisso, socializar o saber historicamente construído e não poderia estar alheia a todas essas mudanças.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, diz: "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". Significa dizer então que a escola tem como atribuição o desenvolvimento pleno do indivíduo. Para que essa finalidade seja atingida a Lei 9394/96 ainda estabelece as seguintes atribuições ao estabelecimento de ensino:

I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II. Administrar seu pessoal e o seus recursos materiais e financeiros;

III. Assegurar o cumprimento dos dias letivos e hora-aula estabelecidas;

IV. Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V. Prover meios para recuperação de alunos de menor rendimento;

VI. Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII. Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre execuções de sua proposta pedagógica.

(LBD, artigo 12)

A LDB, estabelece a flexibilidade nas formas de organização escolar, de acordo com as necessidades de aprendizagem ou de localização geográfica, clientela ou outros aspectos.

Assim, vemos que, o Gestor Escolar precisa observar o meio que a escola está localizada, aprender a ouvir sua comunidade

escolar, ouvir os professores e principalmente os anseios dos alunos, que essas observações e conversas possam guiar a construção do Projeto Político Pedagógico, que irá definir a identidade da escola e indicar os caminhos para o Ensino com qualidade e de uma gestão democrática.

INCLUSÃO NECESSÁRIA

Muito se tem discutido sobre a acessibilidade, que é a inclusão de todas as pessoas com deficiência ou capacidade reduzidas, e a escola tem um papel fundamental para o acesso e permanência com qualidade do estudante com deficiência, nesse capítulo, iremos buscar os desafios da Gestão Escolar para incluir e manter esse aluno na escola, especialmente iremos focar nos estudantes Surdos.

A escola tem a responsabilidade de promover a inclusão, para tanto, deve se adequar para receber alunos com deficiências, para garantir o direito à igualdade presente na Constituição Federal (BRASIL, 1988), existem leis específicas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o Decreto lei nº 5296/2004 (BRASIL, 2004), como forma de se fazer cumprir a igualdade garantir inclusão de todos.

Para Vigotski, é clara a importância do ambiente no desenvolvimento de toda criança, assumindo um papel ainda mais crucial no caso da criança com deficiência. A mediação do adulto, ou do contexto cultural, para o seu desenvolvimento, não é apenas desejável, mas fundamental. Ela irá desenvolver-se, segundo Vigotski, em função das suas experiências com o contexto social em que está inserida, já que, para internalização dessas experiências sociais, que o seu psiquismo se constitui. Daí decorre a afirmação do autor, que o desenvolvimento incompleto das funções superiores na criança com deficiência se deve ao seu isolamento do contexto social.

Portanto, a gestão democrática, é fundamental para que esse desenvolvimento seja efetivo, e que estes estudantes sejam incluídos no ambiente escolar. Para isso, é necessário discutir com todos os envolvidos, as necessidades, as decisões sobre a organização e a coordenação dos trabalhos para a inclusão deste estudante. A figura do diretor escolar é essencial para implantação e o bom desenvolvimento de qualquer inovação pedagógica, pois, é ele que permite abertura de novos espaços necessários para o aprendizado do estudante.

Para inclusão do estudante Surdo, o diretor tem como apoio o Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que estabelece o direito a uma educação bilíngue nas classes regulares, isso significa que eles precisam aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua e na resolução SE 8, de 29 de janeiro de 2016 no artigo primeiro, que serão atribuídas as aulas a docentes para atuar, como Interlocutor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na unidade escolar que contar com alunos matriculados em ano/série do ensino fundamental ou médio, inclusive na educação de Jovens e Adultos - EJA, com deficiência auditiva, surdos ou surdo cegos que utilizem a LIBRAS como forma de comunicação.

Mesmo com essas medidas, fica muito distante de contemplar todos os estudantes e o Diretor nas inúmeras funções burocrática, envia um pedido para a Diretoria de Ensino da região que pertence a escola e em seguida solicitado para a Secretaria da Educação do Estado para encaminhar um interlocutor de Libras para o atendimento, e quando a escola é contemplada, aparecem inúmeros desafios que será descrito no próximo tópico.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO

Na busca de solucionar os problemas de comunicação dos estudantes Surdos, quanto sua inserção na escola inclusiva da rede Estadual de São Paulo, surgem proposta de reconhecimento de que estes necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais na educação e, então, devem ser oferecidos, apoios tecnológicos e humanos que contemplam suas necessidades. Um desses apoios é o intérprete educacional, o qual foi incorporado há vários anos no espaço educacional em vários países.

Nos documentos da Secretaria Estadual de Educação permanece a nomenclatura professor interlocutor de Libras ao invés de intérprete educacional como consta na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Porém, observamos que, na prefeitura de São Paulo, a exigência desse profissional para a contratação é tratada de uma forma diferenciada da rede do Estado de São Paulo. Para a contratação de um intérprete de Libras na rede municipal de São Paulo, se faz necessário em sua formação, Diploma/Certificado de curso superior, devidamente registrado e reconhecido pelo MEC, de conclusão de curso em graduação de Bacharelado ou de Licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras:

Libras/Língua Portuguesa como segunda língua; ou, caso não se enquadrem ter: Licenciatura em Pedagogia com ênfase na Educação de Surdos ou Graduação/licenciatura em qualquer área de conhecimento, acrescido de: Certificado de Curso de formação profissional em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa, reconhecido pelo MEC e pelo Sistema que o credenciou,

de no mínimo 180 horas; ou. Certificado de Curso de extensão universitária em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa, reconhecido pelo MEC e pelo Sistema que o credenciou, de no mínimo 180 horas; ou. Certificado de Curso de formação continuada em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa promovido por instituições de ensino superior, organizações da sociedade civil e/ou instituições credenciadas por Secretarias de Educação devidamente reconhecidas pelo MEC, de no mínimo 180 horas; ou, Certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS ou FENEIS ou CAS) devidamente reconhecido por uma Secretaria de Educação e/ou MEC.

Enquanto a rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, os interessados a candidato à vaga de Interlocutor de Libras, tenha diploma ou certificado de curso de licenciatura em "Letras -LIBRAS"; certificado expedido por instituição de ensino superior ou por instituição credenciada por Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação; certificado de habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva/ Audiocomunicação com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas em LIBRAS; diploma de curso de licenciatura acompanhado de certificado de proficiência em LIBRAS, com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas; diploma de curso de licenciatura, com mínimo de 120 (cento e vinte) horas de LIBRAS no histórico do curso. Na ausência de docentes que apresentem habilitação/ qualificação, na conformidade do previsto neste artigo, deverão ser observadas as qualificações previstas para as aulas do Atendimento Pedagógico Especializado - APE, atendendo ao disposto na resolução concernente ao processo anual de atribuição de classes e aulas.

§ 4º - Persistindo a necessidade de docente interlocutor da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na forma de que trata o parágrafo anterior, poderão ser atribuídas aulas a portador de diploma de nível médio com certificado de curso de treinamento ou de atualização, com no mínimo 30 horas em LIBRAS, em caráter excepcional, até que se apresente docente habilitado ou qualificado.

Nessa perspectiva vamos ao encontro de Cokely (2005), que considera que o curso inicial deve focar em interações dialógicas, ou seja, a sequências de disciplinas deve ter como foco o desenvolvimento da competência discursiva, que é necessário aprofundar a interpretação simultânea na formação desses profissionais, visto ser a mais complexa, ou seja, uma formação completa deve proporcionar a consciência de que, a tradução e interpretação são estratégias a serem usadas em várias situações, desse modo acreditamos que o profissional que faz somente um preparatório de 120 horas, não estaria preparado para atender o educando de modo que, a falta de convivência da língua de sinais, pode tornar o intérprete educacional um obstáculo pedagógico para o entendimento do estudante aos temas apresentados no cotidiano.

Dessa maneira, se deparam com muitas dificuldades de comunicação entre interlocutor e estudante Surdo x comunidade escolar, não garantindo a comunicação e o aprendizado eficaz, trazendo dificuldades de entendimento sobre a aula e dificuldade nas relações.

Schick; Williams and Bolster (1999), discutem que os intérpretes malformados podem dar informações imprecisas causando certos problemas. Em sua pesquisa, avaliaram um grupo de intérpretes e os resultados indicam que os conteúdos frequentemente distorcidos e inadequados em relação à informação desejada. O vocabulário é, em geral, muito melhor que o desempenho dos intérpretes em aspectos gramaticais e discursivos. O que ocorre na escola não é avaliado por ninguém, e todos os problemas escolares apresentados podem erroneamente ser atribuídos as dificuldades da criança.

(...) as línguas não se aprendem em cursos de curta duração, mas em anos de trabalho e contato com a segunda língua. A língua de sinais é, de fato a segunda língua para esses professores e intérpretes e as consequências deste processo – satisfatórias ou não, de contato com a língua aprendida artificialmente – encontram-se refletidas diretamente no desenvolvimento dos alunos surdos na escola. (QUADROS, 2006, p.151152).

Acreditamos que, muitos destes profissionais se acomodam, acham que o curso que fizeram irá ser necessário nas interpretações das aulas. Tiram a responsabilidade de si mesmo, com a desculpa de que os estudantes são crianças e não há necessidade de muito vocabulário em Libras. Isso é um equívoco, pois é na infância que se começa um trabalho para que esses possam ter sucesso na leitura e escrita do Português, dessa maneira vamos ao encontro das ideias de Quadros e Schmiedt (2006).

Com a falta da fluência da Libras pelos Interlocutores e da falta de conhecimento da cultura Surda, pela comunidade escolar, se cria uma falsa ideologia de que o estudante Surdo seria o problema e não as informações imprecisas em "Libras", que chegam até eles pelo profissional.

Concordamos com Martins (2006), que ao falar sobre a falta de preparo e formação específica atualmente presentes, além de prejudicar a formação do estudante surdo, dificulta a escolha e acarreta o descrédito da profissão: prejudicando os profissionais que tem investido na qualificação nesta área.

Quadros (2004), salienta que o intérprete é um agente envolvido no processo de comunicação, com poder de influenciar o ob-

jeto e o resultado da tradução, assim o intérprete necessita dominar a língua de sinais e a língua portuguesa.

A educação dos Surdos é motivo de grandes polêmicas. O ministério da Educação defende a inclusão de todos nas escolas regulares, mas os educadores que trabalham nessa área, dizem que as escolas melhores para os alunos surdos, são as especializadas, as Escolas Bilíngues para Surdos.

Segundo Moura (2008), as escolas bilíngues implicam em compreender essa língua espaço - visual e o papel que ela exerce dentro da instituição, sendo assim, o bilinguismo tem sido apontado como o mais adequado para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos surdos.

O Bilinguismo, visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social: a Língua de Sinais (que no Brasil é a LIBRAS), e a língua da comunidade ouvinte (Português) Damázio (2007).

Aumentando mais essa discussão, a Universidade de São Paulo (USP), realizou um estudo em 2002, para avaliar o desenvolvimento dos surdos na área da educação. Através do coordenador Fernando Capovilla, nove mil e duzentos estudantes de 6 a 25 anos, foram acompanhados e submetidos a realizarem provas.

Durante 11 anos, os resultados mostraram quem aprendiam melhor a ler, escrever, a fazer leitura labial e aprendiam a Libras, nos ambientes que tinham professores e colegas que sabiam a Língua de Sinais. Com isso, tiveram competência e um bom desenvolvimento nas provas do Saresp, Provinha Brasil e Prova Brasil.

Segundo Godoi (2013), é necessário criar uma proposta educacional bilíngue que atinja toda a população por conta da dificuldade na preparação e qualificação dos profissionais envolvidos, nesse sentido, apostar na educação inclusiva, colabora para uma transformação social, que discuta efetivamente os princípios de igualdade, solidariedade e do convívio respeitoso entre todos os cidadãos.

Assim, entendemos que a realidade é bem diferente, pois a grande parte dos estudantes surdos da rede pública do ensino, não tiveram o ensino da Língua portuguesa como segunda língua, desta maneira, chegam no ensino médio defasados, sem estrutura para adquirir conhecimentos de acordo com o respectivo ano/série, assim, o interlocutor de Libras precisa muitas vezes abdicar dos conteúdos dado naquele momento pelo professor, para ajudá-lo nos conhecimentos básicos que não foram contemplados por ele nos anos/séries anteriores.

Segundo Cartolano (1998), a educação especial não tem se constituído, em geral, como parte do conteúdo curricular de formação básica, comum do educador, que quase sempre é vista como uma formação especial reservada apenas àqueles que desejam trabalhar com estudantes com deficiência.

A formação dos professores tem sido algo muito falho nesta questão, muitas vezes, o conteúdo curricular na graduação, não abrange a educação especial e muitos deles se queixam que não tem dinheiro para fazer uma especialização ou não tem interesse pela área, e esses mesmos professores sem informações, se deparam com estes estudantes e o Interlocutor de Libras na sala de aula, e não sabendo trabalhar nesta situação, repassam suas responsabilidades e atribuições como educadores para estes profissionais, ocasionando muitas vezes desconfortos e desconfianças entre si.

Em nossas revisões bibliográficas, citamos o livro “Diálogo e Saberes de Mandaguari”, volume 8, na qual, reproduzimos a entrevista realizada com dois professores, que citam dificuldades encontradas na inclusão de estudantes Surdos e no trabalho do Intérprete de Libras.

“Quais os pontos positivos e os negativos na escola inclusiva para os Surdos com o Intérprete de Libras?”

Professora 1: “Interpretando as aulas em libras, os estudantes surdos compreendem melhor os conteúdos explicados pelos professores, tiram suas dúvidas, tem o auxílio do intérprete para fazer as atividades em sala, e consegue se comunicar com seus colegas e outras pessoas da escola. Porém, há muito que melhorar na inclusão destes estudantes, falta materiais didáticos apropriados em libras, explorando o visual. Professores e funcionários da escola precisam fazer cursos na área da surdez para compreenderem melhor os estudantes surdos, e conseguirem elaborar seus planejamentos, utilizar estratégias explorando mais o visual de seus alunos”.

Segundo a professora entrevistada, as escolas não possuem materiais apropriados. Esse é um grande problema, pois as aulas são planejadas no modelo ouvintista, ou seja, para os estudantes ouvintes e muitas vezes sem recursos visuais, dificultando o entendimento dos estudantes Surdos, que necessitam destes recursos para assimilar melhor as aulas.

De acordo com Skliar, o ouvintismo se refere aos sistemas de representação e compreensão que os ouvintes fazem e impõem sobre a surdez e os surdos, uma vez que o mundo é narrado, explicado e normatizado a partir da experiência de ser ouvinte.

“O que você pensa sobre a Inclusão dos alunos na escola regular e o Intérprete de libras na sala de aula?”

Professor 2: “Não concordo com a inclusão, penso que seria melhor para estudarem em escolas especiais para Surdos, com professores surdos, pois, não sei Libras, e também não sei se a intérprete passa todas as informações da minha aula para os alunos Surdos, muitas vezes, a intérprete me pergunta o significado de alguns termos técnicos da química para poder explicar para os surdos e diz que não tem sinais para alguns termos, e muitas vezes eles tiram notas baixas na minha matéria”.

Outra dificuldade encontrada para o interlocutor de Libras no seu ambiente de trabalho, são alguns professores não confiarem ou simplesmente não acreditarem no trabalho que está sendo desenvolvido por esse profissional. Citamos uma fala de uma colega interlocutora de Libras, sobre um comentário de uma professora. A professora relatou, que a intérprete estaria conversando com os estudantes ao invés de interpretar o conteúdo. Estes estudantes, do 1º ano do ensino médio, que acompanhamos por um ano, por não conhecerem a língua portuguesa com suas regras e por ser aula de filosofia, uma aula totalmente abstrata, foi necessário usar outros meios, unindo se com a Libras para que os estudantes entendessem o assunto, assim, veio a insegurança e a falta de confiança desta professora. Mesmo explicando à professora, que era necessário usar outros meios para ajudar os estudantes, a tentar compreender algo abstrato, a professora rejeitou e negou a intérprete na sala, pois, para ela, sua experiência de anos na educação, nunca precisou de ninguém para ajudá-la na sala.

Os textos traduzidos/interpretados na sala de aula, visam sobre temas diversos e variam o grau de complexidade de acordo com o vocabulário. Conteúdos de algumas disciplinas, por exemplo, as que pertencem as ciências da natureza biologia, física e química, por possuírem termos específicos, é comum a inexistência de termos equivalentes em Libras (QUADROS, 2007).

Essa é uma das maiores dificuldades do Interlocutor. Muitas vezes, o professor além de não fazer um projeto de apresentação diferenciado para estes estudantes, não disponibiliza as aulas com antecedência, e sendo uma aula com um nível de complexidade, palavras técnicas associadas a determinados assuntos, o interlocutor não encontra sinais para as respectivas palavras, e não tem a oportunidade de encontrar a tempo, uma maneira de interpretar o conteúdo com maestria, além de ter que se virar em cinquenta minutos para garantir que o estudante adquira as informações sobre aquele assunto.

Uma nova situação que deparamos, foi conhecer uma colega de trabalho que iremos chamá-la de Claudia, nome fictício, a qual é contratada como Interlocutora de Libras em uma escola estadual desde 2014, e atendeu um estudante com deficiência mental moderada e Surdez.

Este estudante iremos tratá-lo de Carlos, na época com trinta anos, no Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), era o único estudante com deficiência na sala.

Referente a sua comunicação, ele muitas vezes utilizava sinais “domésticos”, ou seja, fazia o uso de uma linguagem própria, usada em casa com os seus familiares. Esse tipo de linguagem é de difícil compreensão, pois a Libras é uma língua completa com estrutura própria, diferente da linguagem própria que este aluno usa em casa.

Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002.

Art. 1º: é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único: entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Com isso, Claudia não o entendia, e percebia que ele muitas vezes também não a compreendia. Infelizmente, ele adquiriu um conhecimento muito básico de Libras, aos trinta anos de idade.

Segundo Claudia, o relatório de desempenho disponibilizado pela escola que Carlos tinha estudado, cita - o com baixo vocabulário de Libras, e isso ocasiona um certo prejuízo para sua vida acadêmica, dessa maneira, acreditamos, que quando o estudante estava na idade adequada, não teve contato com a sua primeira língua, e como os professores também não sabiam Libras, por esse motivo, foi um fator relevante para abandonar seus estudos na idade certa.

Assim, podemos entender a sua grande dificuldade para acompanhar as disciplinas. Segundo Claudia, precisaria ensinar-lhe o que for possível em Libras, tentar simultaneamente alfabetizá-lo, pois o estudante não sabe ler, nem escrever, apenas fazer cópias.

Carlos, possui grande dificuldade de memorização. Os sinais que a Claudia ensinava em um dia, eram esquecidos no próximo, deste modo, era preciso utilizar a revisão todos os dias antes de começar uma aula nova, acredito que essa sua dificuldade explica a importância de o estudante surdo aprender Libras na idade certa, o quanto mais cedo for ensinado Libras, melhor e mais rápido será o seu sucesso na vida acadêmica.

Portanto, é o domínio da língua de sinais que tornará o surdo apto a produzir sua comunicação e adquirir conhecimentos, assumindo papel semelhante ao que a orali-

dade desempenha para o aluno ouvinte. Isso é confirmado por Quadros (1997), quando informa que a primeira língua de uma criança norteia, promove e facilita o acesso aos conhecimentos escolares, e é por isso que os surdos têm experiências diferenciadas em relação à construção do conhecimento. Diferentemente da criança ouvinte, o processo de significação da criança surda acontece da língua de sinais para a língua portuguesa escrita ao invés de ser da língua portuguesa oral para a língua portuguesa escrita. (Carvalho, 2010)

Mesmo feito o possível para ajudá-lo, Claudia não iria conseguir atendê-lo de forma efetiva, para que ele pudesse se desenvolver, seria necessário também um profissional especialista em Deficiências Múltiplas e o comprometimento dos professores e da comunidade escolar.

Omote (2004) considera que:

Em relação a proposta da educação inclusiva já que deixou algumas profundas marcas nos discursos educacionais. É hora de abandonar a retórica e buscar debates baseados em argumentos cientificamente defensáveis e buscar as evidências empíricas criteriosamente registradas. É hora de avaliar as alterações que foram introduzidas na rotina escolar a título de ensino inclusiva. (OMOTE, 2004. P.3).

Portanto, acreditamos que é de extrema importância as relações interpessoais, e os recursos materiais devem ser bem administrados visando o melhor desenvolvimento do estudante, e todo esse trabalho, só é bem-sucedido quando atinge o seu fim: o desenvolvimento global do aluno, essa afirmação vai de encontro com a ideia de Paulo Freire que deixa claro que, sem uma gestão democrática, você não consegue qualidade de ensino e muito menos que o menino e a menina queiram permanecer na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de um intérprete de Língua de Sinais, não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais destes estudantes. Não há uma garantia de que o espaço sócio – educacional em um sentido amplo que seja adequado, já que as crianças surdas permanecem, de certa forma, às margens da vida escolar.

Para Anita, Stinson e Gaustad (2002), é preciso ir além, oferecer uma educação que seja valorizada na participação da vida pública, que valorize a diversidade, que valorize a equidade e que tenha participação de todos.

É praticamente impossível, reorganizar tempo, espaços, conteúdos e reorganizar a relação do sujeito na escola e na comunidade, sem pensar na Gestão Democrática. Precisamos pensar no estudante Surdo e no Interlocutor de Libras, saber quem são, saber suas necessidades e anseios. É preciso discutir, pesquisar, analisar e entender sobre estes sujeitos, pois, a participação de todos os envolvidos, é de tal importância, para que, se sintam pertencentes no ambiente escolar.

Dessa maneira, o estudante pode aprender e realizar seu pleno potencial se tiver oportunidades iguais de participação na escola, apoiado com os recursos de acordo com suas necessidades e ensinada de maneira adequada, e isso não cabe apenas ao Interlocutor de Libras.

A educação estará ao acesso de todos os sujeitos, quando houver um ambiente democrático, a união, o caminhar no mesmo sentindo, oferecendo uma educação de qualidade, para que, todos os estudantes, se tornem protagonistas de seu aprendizado e de sua cidadania plena, dessa forma, o sistema de ensino deve ser inclusivo a partir do momento que é ofertado o atendimento educacional especializado ao estudante que tem suas especificidades, uma necessidade que deve ser atendida.

O aluno, assim que matriculado na escola, irá requerer do ambiente uma organização. Sendo um estudante Surdo, o gestor deve conhecer os documentos, as normativas que promovam o seu acesso e a acessibilidade, e para isso, é necessário informar a equipe pedagógica e a comunidade sobre o Projeto Político Pedagógico, assim, a escola que se organiza para eliminar todas as barreiras, sejam elas atitudinais, arquitetônicas, de informação, de comunicação e de práticas pedagógicas, será realmente uma escola democrática e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, NEIVA DE AQUINO. Serviço de interpretação educacional para alunos surdos na educação básica de escolas públicas de São Paulo: um serviço em construção. VI Congresso Brasileiro multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial.

Londrina de 08 a 10 de novembro de 2011.

A gestão escolar democracia ainda é um desafio para os educadores? https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1923/a-gestao-escolar-democratica-aindaeum-desafio-para-os-educadores

A importância da Inclusão de aluno com deficiência auditiva na escola de ensino regular de Naviraí/MS: Um estudo de caso. https://www.nucleodoconhecimento.com.

br/pedagogia/aluno-com-deficiencia-auditiva

Escola Democrática – Um caminho para um ensino de qualidade para todos.

https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/escola-democraticaumcaminhopara-um-ensino-qualidade-.htm

Gestão escolar: conheça as competências necessárias para o diretor. https://novaescola.org.br/conteudo/20506/diretor-escolar-habilidades-de-lideranca- eformacao-sao-fundamentais-para-ajudar-na--aprendizagem-dos-alunos

Liderança é decisiva para o processo de transformação digital da escola.

https://porvir.org/lideranca-escolar-efetiva-e-aquela-que-esta-ao-lado-

doprofessor/?gclid=EAIaIQobChMIgP2ym4Gh9gIVwg5yCh1Inw7HEAAYBCAAEgIISv D _BwE)

MARQUES, Rodrigo Rosso; OLIVEIRA, Janine Soares. O Fenômeno de Ser Intérprete. In: QUADROS, Ronice Müller; STUMPF, Marianne Rossi. Estudos Surdos IV, p. 394-406. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

O valor da conexão para a gestão escolar. https://www.clp.org.br/gestao-escolarosaprendizados-para-uma-lideranca-adaptativa-mlg2-2/ (acesso em 12/12/2021)

O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. https://www.scielo.br/j/pcp/a/bRsngn3Cvx9dmYbkP4Lz6qG/?lang=pt

Quais as funções de um Diretor Escolar no dia a dia? https://escolaemmovimento.com.br/blog/gestao-escolar-quais-sao-as-funcoesdeum-diretor-no-dia-a-dia/

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In. VIEIRA, Sofia Lerche (org.) Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A Editora (Biblioteca ANPAE), 2002, p. 13 – 45.

QUADROS, RONICE MÜLLER. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, p. p.151-152 - Brasília: MEC; SEESP, 2006.

TEZANI, T. C. R. (2004). Caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlo, São Carlos, SP.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In.

CEARÁ. SEDUC. Novos Paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 7 – 20.

VIGOTSKI, L. S. (1997). Los problemas fundamentales de la defefectologia contemporânea. In L. S. Vigotski, Obras escogidas. Vol. 5: Fundamentos de defectologia Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1929).

SCHICK, B.; WILLIAMS, K.; BOLSTER, L. Skill levels of educational interpreters working in public schools in Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol 4, 1999, pp. 144-155.

O DESENHO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA CRIANÇA

EDILENE VIANA DE SOUSA

RESUMO

O tema da pesquisa: O desenho infantil e a importância da Arte para criança justificam-se, pois, trabalhar com o desenho na educação infantil exige muito conhecimento a respeito do desenvolvimento da criança. As crianças manifestam seus sentimentos, suas emoções quase sempre por meio dos desenhos. São por meio dos desenhos que elas conseguem soltar sua imaginação e representar o que está a sua volta. Portanto, ter um olhar diferenciado sobre as produções artísticas das crianças da Educação Infantil, percebendo-a como uma manifestação de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo pode ser um diferencial deste segmento educacional. O presente trabalho tem por objetivo contribuir para educadores da Educação Infantil a repensar sobre as concepções e metodologias a respeito da Arte por meio dos desenhos, sobre sua prática, as possibilidades de novas linguagens e técnicas e os reais objetivos desse ensino, bem como compreender o exercício do desenho das crianças e suas evoluções, valorizando a possibilidade da expressão e da criação.

Palavras-Chave: Desenho; Arte; Criação.

ABSTRACT

The theme of the research "Children's drawing and the importance of the arts of children", justice itself, because working with drawing in children's education requires much knowledge about the child's development. Children express their feelings, their emotions almost always through drawings. It is through the drawing that they manage to let go of their imagination and represent what is around them. Therefore, having a differentiated view on the artistic productions of children in Early Childhood Education, perceiving it as a manifestation of their cognitive and affective development can be a differential of this educational segment. The present work aims to contribute to educators of Early Childhood Education to rethink the conceptions and methodologies regarding Contemporary Art, through drawings, about their practice, the possibilities of new languages and techniques and the real objectives of this teaching, as well as understand the exercise of children's drawing and their evolution, valuing the possibility of expression and creation.

Keywords: Drawing; Art; Creation.

INTRODUÇÃO

A pesquisa traz como tema “O desenho infantil e a importância da arte para criança”, justifica-se essa abordagem, pois, a criança desenha muito antes de entrar para a escola, portanto antes desse momento é possível que ela já tenha vivenciado várias oportunidades e dos mais vários tipos de representações gráficas.

As crianças desenham reproduzindo cultura, isto é, espaços e tempos nos quais se inserem. Na verdade, tanto reproduzem como também produzem e nessa reprodução ou produção a criança atribui significados oriundos das suas experiências, ao mesmo tempo em que vivenciam novas experiências. Vê-se, assim, que o desenho é para a criança uma forma de linguagem por meio da qual ela procura se expressar.

A hipótese trabalhada é a de que o desenho, assim como outras manifestações da criança, sintetiza os esquemas de representação por ela construídos na sua interação constante com os sistemas presentes na cultura que a envolve. Ou seja, desenvolvimento do desenho da criança se dá em conformidade com os modelos sociais por ela absorvidos e vividos, o que significa dizer que crianças de diferentes meios sociais desenvolvem esquemas de representação também diferentes.

O objetivo geral do estudo é avaliar em que medida o professor de educação infantil pode contribuir para que o desenho cultivado seja utilizado como uma forma de desenvolvimento da criança, respeitando e valorizando seus esquemas de representação.

De forma mais específica, busca-se compreender, entre os autores consultados, em que medida a criança cria por si mesma os seus esquemas de representação pelo desenho, em que medida esses esquemas são elaborados a partir da influência do meio onde ela vive e, por fim, em que medida esses esquemas podem ser alterados de forma positiva ou negativa pela intervenção do professor.

A metodologia adotada para o estudo é a pesquisa bibliográfica, preferindo-se o apoio de autores mais versados sobre a questão, que, com suas experiências diretas ou pela síntese que fazem das experiências de outros autores, fornecem amplo material para que o assunto seja devidamente aprofundado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O DESENHO INFANTIL

As crianças gostam muito de desenhar, procuram qualquer motivo para rabiscar, brincar com os lápis, traçam círculos semicírculos regulares e irregulares, gostam de usar os dedos como pincel na areia, na tinta. Quando possuem um lápis ou giz é uma verdadeira festa.

A iniciação das crianças no mundo dos desenhos, formas, e cores, deve ser estimulada a acontecer o quanto antes, e o trabalho realizado com os bebês desde a creche tem grande influência para o desenvolvimento das crianças, por ocupar um grande papel na vida das crianças. Suas primeiras obras são os rabiscos:

Rabiscar – Colocar um giz grosso de cera na mão do bebê e deixar que ele produza seus primeiros rabiscos em um papel grande sobre o chão. As crianças se divertem com movimento de rabiscar e se encantam com as marcas que conseguem deixar no papel. (BRASIL, 2012, p.18).

O desenho é composto de três elementos básicos: o material que é usado na criação, o autor desta produção e a própria produção originada. Para Edith Derdyk (2003) o desenho possui significado mágico em todas as áreas que assume:

Seja no significado mágico que o desenho assumiu para o homem nas cavernas, seja no desenvolvimento do desenho para a construção de maquinários no início da era industrial, seja na sua aplicação mais elaborada para o desenho industrial e a arquitetura, seja na função de comunicação que o desenho exerce na ilustração, na história em quadrinhos, o desenho reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação, expressão e conhecimento (DERDYK, 2003, p.29).

As ideias de Derdyk (2003) tratam o desenho como forma de ação sobre o mundo, manifestando seus desejos de representação.

O desenho também é uma manifestação da inteligência. A criança vive a inventar explicações, hipóteses e teorias para compreender a realidade. O mundo para a criança é continuamente reinventado. Ela reconstrói suas hipóteses e desenvolve capacidade intelectiva e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar essas "teorias" sob forma de atividades expressivas. Enquanto houver criança desenhando, representando, construindo, inventando, processando o consumo deste mundo ficcional que lhes é apresentado como realidade, está poderá ser fruída de maneira inteligente, sensível e indagadora (DERDYK, 2003, p.54).

O desenho evidencia as ideias que as crianças constroem sobre o mundo a sua volta, destacando o processo da construção de conhecimentos por elas vivenciado.

A criança desenha muito antes de entrar para a escola, portanto antes desse momento é possível que ela já tenha vivenciado várias oportunidades e dos mais vários tipos de representações gráficas.

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).

É fazendo uso da linguagem gráfica que elas reconstroem a realidade externa e adéquam-na a sua realidade interna. Para Holm (2007, p.23) "cada desenho é único. Não consigo ver as similaridades, somente as diferenças. O desenho, com certeza, é comunicação.

De acordo com Rosa Iavelberg (1995), o desenvolvimento da capacidade de desenhar ocorre num processo conforme as relações e interações sociais, os contatos com as produções artísticas, imagens e as oportunidades de as crianças desenharem, experimentarem cores, traçados, suportes e movimentos.

Desenhar é mais uma maneira de se expressar, exteriorizar os pensamentos, organizar as ideias, tornar concreto o que até então era apenas um pensamento, uma imaginação. É sem dúvidas, uma representação de formas sobre uma superfície, utilizando pontos, linhas, manchas, ludicidade, trabalho artístico.

Segundo Mazzamati, (2012, p.129) "As linhas no desenho são a diversão do desenhista, elas sobem, descem, esticam, encurtam, param, conforme o nosso desejo. Existem as linhas retas, tortas, pontilhadas, verticais, horizontais, diagonais".

Por meio dos desenhos 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.

Para Mazzamati (2012, p.130) "A forma é móvel enquanto ainda está na mente do desenhista, e, depois que vai para o papel, ou outro suporte, instala-se e ganha corpo e lugar definido.

O trabalho bem desenvolvido nessa área desenvolve a sensibilidade, a percepção e a imaginação do aluno, tanto para realizar formas artísticas quanto para apreciar e conhecer produções individuais e coletivas, bem como a natureza.

Quando os traços que até então eram

apenas rabiscos vão se tornando organizados dentro do espaço oferecido, a criança está passando pela fase/estágio das garatujas controladas.

O contato com as cores, e a estimulação precoce do trabalho com artes visuais, visa explorar os sentidos e a curiosidade dos bebês e crianças, podendo ser iniciado já nos primeiros meses de vida, já que trabalha de forma integrada a percepção, cognição, imaginação, sensibilidade, intuição e o pensamento.

Para Cunha (1999) explora os sentidos ao manter contato com as cores, o autor nos explica:

A criança desde bebê mantém contato com as cores visando explorar os sentidos e a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico, tendo em vista que, nesse período, descobrem o mundo através do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com que eles têm possibilidade de interagir. (CUNHA, 1999, p. 18).

De acordo com Mazzamati (2012, p.136) "na arte a cor no desenho é a composição que o autor faz ao organizá-lo no espaço. O uso da cor evidencia uma escolha". Em todas as suas formas de comunicação e expressão a arte vem de encontro ao universo lúdico da criança contribuindo para seu desenvolvimento e aprendizado.

A criança ainda muito pequena ao fazer seus primeiros riscos apresenta a fase das garatujas desordenadas, são traços aleatórios que muitas vezes acontecem por aqui querer experimentar o objeto que pode ser o pincel, lápis giz, carvão etc.

Nas garatujas controladas os rabiscos tomam formam e se organizam, recebendo os nomes e significados dados pelas crianças. Em relação aos tipos de desenhos podemos defini-los como abstratos, conforme definido por Mazzamatti (2012) esses desenhos não possui uma simbologia relativa a figuras.

Um desenho abstrato é aquele que a imagem apresentada não se refere a figuras que remetem ao real, nem mesmo aquelas dos sonhos. Os desenhos abstratos não têm uma simbologia relativa a figuras, mas sim uma ligação direta com ideias e composições. (MAZZAMATTI, 2012, p. 139)

O desenho figurativo, já se baseia em figuras conhecidas no mundo real:

bonecos representam humanos, neles encontramos animais, natureza, paisagens, e cenas do cotidiano.

O desenho figurativo é aquele cujas imagens estão apoiadas em figuras conhecidas no mundo real. Os temas mais comuns desse tipo de desenho são: figuras humanas, coisas da natureza, flores, animais, frutas, árvores etc, paisagens urbanas, campestres, marinhas; as cenas: do cotidiano, guerra, figuras imaginárias (MAZZAMATTI, 2012, p. 139).

Identificamos a presença do universo figurativo quando a criança inicia na fase garatuja intencional, surgindo outros elementos além da figura humana ou de uma casinha, ainda que bem rudimentar, podem surgir um sol uma flor um bichinho entre outros.

Já estágio pré-esquemático inicia por volta dos 4 a 6 anos. De acordo com Lowenfeld (1977), é um momento em que a criança já começa a compreender a relação do seu desenho com seu pensamento e sua realidade. Nessa fase ele sente muito entusiasmo e prazer em desenhar objetos e coisas da sua realidade, exprimindo sua fantasia.

2.3 DESENHO COMO LINGUAGEM

O nosso Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), é bem pontual quando traz o ensino de arte como uma forma de linguagem.

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).

Com a observação atenta aos desenhos das crianças, constata-se que a fala está presente como parte do ato de desenhar. Primeiro as crianças produzem os traços, que só depois são interpretados e posteriormente são descritos sobre suas ideias, conforme vão produzindo.

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

Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que frequentemente as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. Uma criança que tem que desenhar o ato de correr começa por demonstrar o movimento com os dedos, en-

carando os traços e pontos resultantes no papel como uma representação do correr (VYGOTSKY in FERRAZ & FUSARI, 1989, p.65).

Ao longo das vivências, a produção da criança se transforma em linguagem e ela começa a contar o que fez. O que não quer dizer que ela o fará sempre, mas a partir desse momento a experiência e a produção se transformam num meio de comunicação. Desenhar é importantíssimo, Mazzamati (2012), conceitua como interessante o ato de desenhar, vejamos na integra como o autor define:

Desenhar é uma coisa interessante: se o pensamento estica, a linha acompanha. Se encurta, também. Se piso na areia, marca. Se dou um abraço enrola. Se mostro o tamanho do bicho com as duas mãos, visualizo. Desenhar é mesmo uma coisa interessante. Dentre as muitas maneiras de definir o ato de desenhar, que foram mudando ao longo do tempo e da história, uma das mais interessantes é a que considera o ato de desenhar uma conversa, que possibilita ao pensamento rever e processar informações, numa constante relação entre o ser que desenha e o mundo. Uma conversa que quem desenha estabelece consigo mesmo e com o outro. (MAZZAMATI, 2012, p.11-12).

Mazzamati (2012) complementa com as razões pelas quais a criança precisa do desenho para desenvolver aspéctos ligados a estruturação e desenvolvimento cognitivo:

O processo de aprendizagem do desenho infantil tem seu campo definido. A criança desenha desde pequena. Na escola, é lhe oferecido um espaço para desenvolver essa atividade pelas razões já apontadas, de estruturação e desenvolvimento cognitivo integrado (MAZZAMATI, 2012, p.63).

O trabalho com desenhos 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.

De acordo com Leite (2008), em seu texto sobre o desenho da criança vem “ressignificar a concepção de desenho de forma a ampliar o diálogo com arte” (2008, pg. 62) com o objetivo de desconstruir algumas verdades que temos como absolutas em nossa prática, visando pensar os desenhos além de uma dimensão estética e poética num olhar que vai além dos signos simbólicos e convencionais a serem decodificados e lidos.

Desenhando a criança pode se expressar de maneira livre, capaz de transformar mensagens que capta do seu cotidiano e tem papel fundamental na compreensão e na análise crítica da sociedade por parte da criança. Esse representar vem carregado de algum tipo de memória, que é resultado da cultura vivida pela criança. Podemos entender o desenho como se fosse um companheiro de brincadeira da criança dentro e fora da sala.

Lowenfeld & Brittain (1977, p.20) dizem que a gênese da criança em relação ao desenho começa com os primeiros rabiscos feitos desajeitadamente e vai evoluindo, apurando-se, de modo paralelo à própria evolução da criança no decorrer da idade.

Assim, o desenho evidencia as ideias que as crianças constroem sobre o mundo a sua volta, destacando o processo da construção de conhecimentos por elas vivenciado. E fazendo uso da linguagem gráfica que elas reconstroem a realidade externa e adéquam-na a sua realidade interna.

No caso do desenho, e da criança, o que esse representa é aquilo que a criança materializa como imagens mentais a partir daquilo que ela conhece e tem registrado na memória, com o acréscimo ainda da imaginação. Assim, quando uma criança desenha, ela não o faz pela observação de algo, mas sim daquilo que tem na memória ou do que gera a sua imaginação.

De acordo com Ferreira (2008), Vygotsky sempre considerou a linguagem como ponto essencial ou mesmo chave para a intermediação entre as pessoas. É por meio dos signos expressos na linguagem que os indivíduos se entendem uns com os outros.

Em relação ao desenho da criança, por ser autoexplicativo, exige para sua compreensão a intermediação da fala. Ainda de acordo com o autor os significados de um desenho infantil não estão propriamente nas figuras, mas são dados pela linguagem, ou seja, é a fala o instrumento que possibilita formas mais complexas de percepção cognitiva. É por meio da fala - além dos sentidos - que a criança começa a perceber o mundo.

Ferreira (1998) diz ter sido motivada na condução da sua pesquisa pela constatação da vulnerabilidade do desenho infantil face às diferentes "leituras" e apreciações realizadas não só pela escola, mas também pela família. Leituras essas que a autora considera aleatórias e subordinadas a uma visão redutiva, na qual o desenho é reduzido a simples reprodução de imagens dos objetos circundantes no cotidiano. No entanto, diz:

Os desenhos têm significados atribuídos pela própria criança que desenha, e está tem a intenção de representar alguma coisa, dirigida por uma série de representações e crenças advindas de seu meio cultural. A atividade do desenho pode indicar os múltiplos caminhos que a criança usa para registrar percepções, conhecimentos, emoções, vontade, imaginação, memória no desenvolvimento de uma forma de interação

social, apropriada a suas condições físicas, psíquicas, históricas e culturais. O desenho da criança não é então um código que outros podem entender. Sua decifração exige um diálogo entre a criança, autora do mesmo, e o adulto, o intérprete" (FERREIRA, 1998, p.45).

A dificuldade da interpretação por parte do adulto, por outro lado, começa exatamente pelo fato de que a criança não desenha aquilo que ela vê, e que o adulto poderia estar vendo também, mas sim aquilo que ela imagina, e que está fora do campo de compreensão do adulto.

Continuando com Ferreira (1998), vê-se que a criança em idade pré-escolar em seu desenho carece de uma visão mais acurada, pois ela tem uma forma peculiar de expressar aquilo que vê, e não figura um objeto à maneira do adulto. Isso não significa inabilidade para desenhar, mas sim a posse de outros meios de figuração, condizentes com seu desenvolvimento, e que a satisfazem.

A autora lembra que outros autores situam a habilidade da criança e evolução de seu desenho em etapas, fases e estágios, seguindo uma linha maturacionista, que dispõe o desenvolvimento ao longo de fases de maturação. Mesmo assim, saindo da garatuja e evoluindo até atingir a representação do real, as crianças sempre desenham o que sabem e não o que veem do objeto.

É de Ferreira (1998) ainda as colocações no sentido de que se fosse apenas para reproduzir o plano real, talvez não houvesse necessidade da imaginação, mas apenas de observação. A imaginação existe para adaptar o indivíduo a esse plano. A criação exige inadaptação, pois ela procura suprir ou então adaptar o indivíduo à realidade.

É criando que a criança constrói seus elementos de figuração para apropriarse da realidade e poder manipular as imagens dos objetos reais. O ambiente cultural tem influência muito grande neste aspecto, sendo que, quanto maior for, mais possibilidades fornece à criança a capacidade de criar figurações.

Em resumo, a imaginação, a realidade cotidiana e a figuração, mediada pelas palavras, fundem-se num processo complexo compondo o desenho daquilo que a criança conhece.

2.4 O TRABALHO COM DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho com a arte é um elemento fundamental na educação, por possuir por despertar e expressar uma diversidade de sentidos, sentimentos e imaginação.

Martins (1998, p. 34) afirma que, “antes mesmo de saber escrever, o homem expressou e interpretou o mundo em que vivia pela linguagem da arte. O autor cita a importância da arte dentro e fora das escolas:

Assim a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Pode ser um conhecimento construído pelo homem por meio dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. (MARTINS, 1998, p.13).

Em complemento as citações acima Martins (1998) vê a arte como importante ferramenta do ensinar e aprender.

Transformar as atividades isoladas das aulas de arte em ensinar/aprender arte por meio de projetos, criando situações de aprendizagem por meio de sequências articuladas continuamente avaliadas e relampejadas, pode se converter numa eficiente atitude pedagógica (MARTINS,1998, p.158).

A arte proporciona, essa possibilidade de magnitude, tornando seu olhar cada vez mais aberto ao que se já tem e ao novo.

As manifestações artísticas criam sempre oportunidades para inúmeras brincadeiras. A diversidade de experiências culturais favorece brincadeiras coletivas e dão oportunidades para as crianças se relacionarem. Tais experiências no campo das artes devem fazer parte da vida diária das crianças na programação curricular. (BRASIL, 2012, p.45).

É preciso oferecer as crianças os diversos recursos, expandindo o repertório infantil, possibilitando situações que a criança consiga se expressar, criar, refletir, explorar, comparar entre tantas outras conquistas.

É importante organizar informações sobre arte, utilizando artistas e produções documentos e acervos, para que percebam a variedade existente de produções artísticas e concepções estéticas existentes nas diferentes culturas.

Convidar artistas da comunidade para divulgar a arte que dominam. Inserir na programação curricular de cada agrupamento os elementos necessários para enriquecer a cultura artística das crianças. Dispondo desse conhecimento cultural sobre as artes, as crianças podem recriá-las em suas brincadeiras. (BRASIL, 2012, p.45)

Barbosa (1990) complementa a citação anterior ao se referir a necessidade de preparar as crianças para apreciar o fazer artístico: Se nós prepararmos as crianças para lerem imagens produzidas por artistas, prepararemos para ler as imagens que as cercam em seu meio ambiente (BARBOSA, 1990, p.20)

Conforme citado por Barbosa (1990) “se nós prepararmos”, evidenciando a função do educador que é estimular a criatividade, por isso a importância desse profissional ter

uma linguagem clara e focada, observando sua teoria à prática, percebendo que essa teoria colocada em prática se constrói novas percepções novos conhecimentos.

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e forma de ensino. Não é um campo de atividades conteúdos e pesquisas de poucos significados. Muito menos está voltado apenas para atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não formal da educação. Sob esse ponto de vista, a arte educadora poderia exercer um papel de agente transformador (VARELA in FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 17).

Ostetto (2000) reforça a necessidade do planejamento escolar, da disposição de toda equipe para realização de um trabalho significativo.

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. (OSTETTO, 2000, p.177).

Quando se utiliza dos recursos didáticos da arte, se tem como finalidade a aproximação da realidade dos alunos aos temas apresentados pelo professor.

O profissional ligado ao trabalho com artes precisa ter consciência de que impor um desenho pronto a uma criança não permite de maneira alguma que ela exercite seu pensamento, raciocínio e muito menos sua personalidade, oportunidade de escolha.

O objetivo é também preparar o sujeito-educador, também criador, no caminho da percepção de zonas reais e proximais, na expectativa de que possa planejar adequadamente. Planejamento apoiado pela observação apurada, pelo registro pessoal da prática vivida, pela reflexão de sua ação e pela avaliação somatória e contínua que alimenta o replanejamento (MARTINS, 1998, p. 1)

A criança não precisa de modelos pré-fabricados, ela precisa de oportunidades de construir seus próprios desenhos, seu próprio traço. Ilustra Barbosa a esse pensamento:

É preciso que os professores saibam que não é qualquer método de ensino da arte que corresponde ao objetivo de desenvolver a criatividade, da mesma maneira que é preciso localizar a arte da criança no complexo mais totalizante da criatividade geral do indivíduo. (BARBOSA, 1990, p. 89).

O professor precisa ser o maior incentivador para o fazer artístico, quanto mais ele despertar a curiosidade e o prazer infantil, mas ele tornará esses momentos com o trabalho com artes interessante e produtivo para as crianças. Ele precisa ter o desejo de ensinar e fazer com as crianças, colocar as mãos na tinta, desenhar e se sujar com elas, tornando esses momentos mágicos inesquecíveis.

Para que ocorra o fascínio entre o ambiente escolar e a criança, o desenho produzido pelo aluno precisa ser valorizado para que ela se sinta parte integrante do ambiente, favorecendo o desenvolvimento como cidadão de fato. Isso a faz interagir e apreciar a própria produção e a de outros, crianças ou adultos, e para que ocorra é necessário planejamento e valorização por parte do educador mediante projetos bem elaborados e exposições com as produções conseguidas para que haja uma reflexão da arte.

Portanto, a formação dos educadores deve visar à conscientização de que o desenho infantil é parte fundamental nas diversas linguagens existentes dentro da proposta pedagógica e não só mera brincadeira de criança, para que o desenho tenha papel significativo na sociedade é preciso que haja um movimento em favor das produções infantis dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

Nesse sentido, é importante para o professor ter conhecimento sobre os significados do desenho para a criança, bem como das suas fases de desenvolvimento em relação ao desenho, para que ele possa então, de um lado acompanhar o desenvolvimento e o desenho natural, e de outro, ter condições de contribuir para o desenvolvimento do desenho cultivado.

Além das situações propostas em sala de aula, na rotina escolar, a importância dada as atividades que envolvem desenho em casa também influenciam 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.

BARBOSA, A.M; A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol.3, Brasília MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês: manual de orientação pedagógica: módulo 1 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2012.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DERDYK, Edith. O desenho da figura humana. São Paulo: Scipione, 1989.

DERDYK, Edith. Formas de Pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil. 3°ed. São Paulo: Scipione, 2003.

FERREIRA, Sueli. Imaginação e linguagem no desenho da criança. Campinas: Papirus, 1998.

HOLM, Anna Marie. Baby-Art – Os primeiros passos com a arte. São Paulo: Editora Moderna e MAM, 2007.

HOUAISS, A (Org. e dir.) Novo dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IAVELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança. In: CAVALCANTI, Z. Arte na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LEITE, Maria Isabel. A criança desenha ou o desenho criança? A ressignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. IN: Ostetto, Luciana Esmeralda. Arte, Infância e formação de professores: Autoria e transgressão / Luciana Esmeralda Ostetto, Maria Isabel Leite - Campinas, SP: Papirus, 2008.

LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad.). A criança e sua arte: um guia para os pais. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

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.

MAZZAMATI, Suca Mattos. Ensino de desenho nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e propostas metodológicas. São Paulo: Edições SM, 2012 – Somos mestres. 2012

MOREIRA, Ana Angélica Albano. Artes Visuais Unidade III. Caderno de Formação. p 46 a 63, 1993.

OSTETTO. Luciana Esmeralda. Encontros e encantamentos na Educação Infantil. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PARACHEN, Lilian. Elementos básicos da linguagem visual. Disponível em:

http://7dasartes.blogspot.com.br/2011/08/elementos-basicos-dalinguagemvisual.html. Acesso: 01 maio 2023.

PEREZ, Carmen Lucia V [et.al]; Garcia, Regina L (org.). Revisitando a Pré-escola – 5° ed. São Paulo, Cortez, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RESSIGNIFICANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

ELAINE ROSANGELA LEUTWILER DI GIACOMO SILVA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os conceitos de Atendimento Educacional Especializado e de Tecnologia Assistiva sendo esta última prevista como uma das atividades próprias deste atendimento. Para tal, serão utilizados como exemplos o Boardmaker ®, uma ferramenta amplamente utilizada no campo da educação para auxiliar indivíduos com necessidades especiais na comunicação e no processo de aprendizagem, enviado às escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo em 2021. Além do Boardmaker®, será abordado o programa Essential AccessibilityTM disponibilizado gratuitamente para download pela Secretaria da Pessoa com Deficiência da Cidade de São Paulo.

Palavras-chave: Boardmaker®; eSSENTIAL AccessibilityTM; Tecnologia Assistiva; Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

Gilles Deleuze, um dos principais filósofos franceses do século XX, propôs uma abordagem radicalmente inovadora para a filosofia: a filosofia da diferença. Em sua busca por uma compreensão mais profunda da realidade, Deleuze rompe com a tradição filosófica ocidental, enfatizando a importância da diferença e do devir. De acordo com Deleuze, a diferença é o elemento central da realidade e propõe uma visão do ser como um processo contínuo de devir, no qual a diferença é criativa e produtiva.

A aprendizagem está relacionada a uma experiência de encontros com signos e com o modo de lidarmos com o(s) problema(s) que eles trazem; diz respeito à capacidade que temos de nos transformarmos a partir do que vivemos, de nos reinventarmos a partir das conexões que fazemos com os outros (pessoas, animais, objetos, textos) que conosco estão, ou, em termos deleuzeanos, de nos modificarmos a partir dos agenciamentos que realizamos com os nossos intercessores - aqueles com quem criamos, que nos possibilitam tirar o nosso pensamento da sua natural imobilidade. (LANUTTI; MANTOAN, pp. 126 e 127).

O desenvolvimento da comunicação é essencial para a interação social, aprendizagem e independência de indivíduos. No entanto, muitas pessoas enfrentam desafios na expressão verbal, o que se constitui uma barreira para a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Nesse sentido, o Boardmaker® surge como uma ferramenta poderosa que permite a criação de recursos visuais para apoiar a comunicação e o aprendizado de pessoas com dificuldades de fala.

A Lei 13.146 estabelece, no capítulo IV intitulado "Do Direito à Educação", os direitos das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. O Artigo 27 garante o direito à educação e busca promover o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência, considerando suas características individuais, interesses e necessidades de aprendizagem. Além disso, o Artigo 28 define as responsabilidades do poder público na implementação de um sistema educacional inclusivo, bem como na promoção de condições favoráveis para o acesso, permanência, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência. No inciso III desse mesmo artigo, encontramos o seguinte:

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.

Quanto à legislação atual elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, temos a portaria 8764, em seu artigo 21, parágrafo 2° prevê 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 (grifo nosso):

I. Art. 22 - As atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado - AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas do público-alvo da educação especial serão:

II. - ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade;

III. - estratégias para o desenvolvimento da autonomia e independência;

IV. - estratégias para o desenvolvimento de processos mentais; IV - ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, para educandos e educandas com surdez;

V. - ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para educandos e educandas com surdez;

VI. - ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA);

VII. - ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva TA;

VIII. - orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades ou superdotação.

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).

De acordo com a Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 3, inciso IV, são consideradas barreiras:

(...) qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (...). (Brasil, 2015).

Sendo assim, o AEE tem como objetivo a eliminação destas barreiras a fim de que o acesso e a permanência dos educandos, nos sistemas de ensino, sejam garantidos.

Ainda, o diálogo entre os responsáveis pela oferta do AEE definirá os recursos pedagógicos e as estratégias específicas a serem ofertados. No artigo 22, incisos VI e VII da Portaria 8764, a comunicação alternativa e o uso de Tecnologias assistivas fazem parte do rol de atividades próprias do AEE.

CONCEITO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

O conceito de Tecnologia Assistiva (TA), está presente no capítulo I, artigo 3° do Estatuto da Pessoa com deficiência, sendo descrito da seguinte maneira:

VII - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;"

Conte, 2017, em seu ensaio discute o suporte pedagógico da TA no processo de construção da aprendizagem, interação social e reconhecimento mútuo na perspectiva da promoção da igualdade de direitos e exercício da cidadania.

Ainda, analisa de forma crítica o uso da TA, ponderando que ela pode tanto intensificar o poder, as desigualdades e a marginalização social, quanto poderá reforçar práticas inclusivas, solidárias e diversificadas a partir da ampliação da autonomia, interação bem como a promoção da participação ativa dos sujeitos.

Sob essa abordagem, o uso da TA traz a possibilidade de expansão das oportunidades de construção da autonomia e interação, fortalecendo a participação ativa como direito fundamental dos seres humanos.

Dentro desta perspectiva, o software Boardmarker® e a TA denominada eSSENTIAL Accessibility materializam as possibilidades de oportunidades, sobretudo aquelas relacionadas à comunicação, interação e construção da autonomia.

BOARDMAKER®

Boardmaker® é um software de comunicação alternativa amplamente utilizado no campo da educação para auxiliar indivíduos com necessidades especiais na comunicação e no processo de aprendizagem. O Boardmaker® é um software de criação de quadros de comunicação visual que permite a construção de materiais adaptados, personalizados e acessíveis para pessoas com dificuldades para se expressar, falar, Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, entre outras condições que afetam a comunicação.

De acordo com NUNES, 2010, comunicação alternativa e ampliada (CAA) refere-se a uma variedade de métodos e técnicas que complementam ou substituem a linguagem oral comprometida ou ausente.

Manzini e Santos, 2006 dialogam sobre a ideia que geralmente as pessoas têm sobre o conceito de comunicação, ligando-o quase que exclusivamente ao ato de falar. Por meio da fala, conseguirmos manifestar sensações, sentimentos bem como a troca de informações. Porém a comunicação configura-se de modo muito mais abrangente à fala, incluindo recursos tanto verbais quanto não verbais que a partir da interação entre as pessoas, se misturam e se complementam.

Ainda, encontramos no documento acima citado a seguinte informação:

Em educação especial, a expressão comunicação alternativa e/ ou suplementar vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala. (MANZINI; SANTOS, 2006, p. 3)

Desta forma, sistemas alternativos de comunicação, são um meio eficaz para garantir a inclusão, uma vez que permitem a comunicação com outras

pessoas, a exposição de ideias, pensamentos e sentimentos (MANZINI, SANTOS, 2006, p. 4).

Nesse sentido, o Boardmaker® vem colaborar com os processos de comunicação, uma vez que contém mais de 45.000 pictogramas, centenas de modelos imprimíveis e está disponível em mais de 40 idiomas. Em 2021 foi enviado às escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

De forma geral é possível utilizar a biblioteca de pictogramas e modelos imprimíveis disponíveis no software, utilizar imagens da internet ou importar imagens que estão em outros dispositivos (computador, por exemplo).

Os modelos imprimíveis são personalizáveis bem como os pictogramas. Por exemplo é possível personalizar a tonalidade de um símbolo, tais como os tons que simbolizarão a pele e a textura de cabelo através de ferramentas existentes no software, elaborar uma linha do tempo com ações cotidianas, elaborar pranchas de comunicação baseadas em temas específicos tais como os sentimentos (triste, alegre, cansado, com fome etc.) ou com ações (andar, comer, brincar, ler entre outras).

Na tabela 1 é possível observar, de modo sintético, os principais benefícios encontrados com a utilização do Boardmaker®:

Tabela 1: Principais características e benefícios na utilização do Boardmaker®:

Características	Benefícios
O *Boardmaker®* é um software versátil que oferece uma ampla variedade de recursos e funcionalidades para a criação de quadros de comunicação visual.	Aumento da comunicação: O *Boardmaker®* proporciona uma forma visual e tangível de expressão, permitindo que os indivíduos com dificuldades na fala se comuniquem de maneira mais eficaz. Os quadros de comunicação visual auxiliam na compreensão de informações, na expressão de desejos e necessidades, e na interação social.
Ele permite que os profissionais da área da educação e outras desenvolvam materiais personalizados e adaptados às necessidades específicas de cada indivíduo.	Promoção da independência: Através do uso do *Boardmaker®*, é possível desenvolver habilidades de autoajuda e autonomia. A visualização de rotinas, tarefas e atividades diárias por meio de quadros de comunicação auxilia na compreensão e execução dessas atividades de forma independente.
O programa inclui uma vasta biblioteca de símbolos e imagens que podem ser utilizados para construir quadros de comunicação visual, agendas visuais, atividades educacionais, entre outros recursos.	Estímulo ao aprendizado: O *Boardmaker®* permite a criação de materiais educacionais adaptados, facilitando o processo de aprendizagem para pessoas que necessitam de suportes para a comunicação não verbal. Os símbolos e imagens visuais promovem a compreensão de conceitos, a organização de informações e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas.

eSSENTIAL AccessibilityTM

De acordo com o manual disponibilizado pela Secretaria da Pessoa com Deficiência, da Prefeitura Municipal de São Paulo, eSSENTIAL AccessibilityTM é uma TA que auxilia pessoas com deficiência a acessarem sites e tecnologias digitais mais facilmente.

Ela oferece uma variedade de ferramentas e recursos que permitem que pessoas com diferentes tipos de deficiências possam navegar na internet, interagir com aplicativos e programas, bem como utilizar os serviços online de maneira mais eficaz e autônoma.

Ainda inclui recursos como leitores de tela, teclados virtuais, ampliadores de tela, comandos de voz, utilização do mouse a partir do movimento da cabeça entre outras funcionalidades que auxiliam na eliminação de barreiras que as pessoas com deficiência podem encontrar ao utilizarem dispositivos eletrônicos, aplicativos e programas.

Tem como um de seus principais objetivos a promoção da inclusão digital oportunizando a todas as pessoas a possibilidade de acessarem os recursos online de maneira que possam interagir socialmente, construírem suas aprendizagens, promovendo desta forma uma maior igualdade de direitos.

A página da Secretaria fornece informações sobre o download tal como exemplificado na imagem 1:



Imagem 1: Informações sobre como baixar o software eSSENTIAL

AccessibilityTM a partir do site da Secretaria da Pessoa com Deficiência da Cidade de São Paulo.

O eSSENTIAL AccessibilityTM apresenta uma série de características listadas na Tabela 2, incluindo:

Tabela 2: Principais características do eSSENTIAL AccessibilityTM

1.	Navegação Simplificada: A plataforma oferece opções para simplificar a navegação e a estrutura de um site, tornando-o mais intuitivo para pessoas com deficiência intelectual.
2.	Leitores de Tela Avançados: Recursos avançados de leitura de tela permitem que pessoas com deficiência visual compreendam o conteúdo textual e visual de um site.
3.	Controle por Voz: A capacidade de controlar a navegação e interação por meio de comandos de voz beneficia pessoas com deficiência física.
4.	Tradução em Libras: Recursos de tradução em Língua Brasileira de Sinais (Libras) atendem às necessidades de pessoas com deficiência auditiva.
5.	Ajustes de Texto e Contraste: Os usuários podem personalizar o tamanho do texto e os esquemas de contraste de acordo com suas preferências visuais.
6.	O eSSENTIAL Accessibility™ tem um impacto significativo na promoção da inclusão digital. Ao permitir que pessoas com deficiência acessem e interajam com conteúdo online, a plataforma contribui para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a filosofia da diferença proposta por Gilles Deleuze desafia as noções tradicionais filosóficas ocidentais ao enfatizar a importância da diferença e do devir como elementos centrais do ser. Esta abordagem nos leva a reconhecer a relevância do desenvolvimento da comunicação para a interação social, aprendizado e independência das pessoas. No entanto, a superação desses obstáculos é essencial para garantir a plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades.

Nesse contexto, o Boardmaker® emerge como uma ferramenta poderosa que utiliza a Tecnologia Assistiva para criar recursos visuais e apoiar a comunicação das pessoas com dificuldades na fala. Tanto o Estatuto da Pessoa com Deficiência quanto as regulamentações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, respaldam a implementação de um sistema educacional inclusivo que busca eliminar barreiras, proporcionar acesso e promover a participação ativa de todos os estudantes.

A TA, como conceituada no Estatuto da Pessoa com Deficiência, desempenha um papel crucial na promoção da autonomia, independência e inclusão social. No entanto, seu uso não é isento de desafios e implicações, como destacados pelos autores Conte (2017) e Manzini e Santos (2006). O software Boardmaker®, assim como a plataforma eSSENTIAL Accessibility, exemplificam como a TA pode ser empregada para fortalecer a comunicação, interação e construção da autonomia, contribuindo para a promoção de uma sociedade mais igualitária.

Por fim, é evidente que a filosofia da diferença de Deleuze, aliada à TA, traz à tona a importância de reconhecer e valorizar a singularidade de cada indivíduo. A promoção da acessibilidade e da inclusão por meio dessas ferramentas não apenas eliminam barreiras, mas também fortalecem a capacidade das pessoas de se expressarem, se comunicarem e participarem ativamente na sociedade, concretizando desta forma o princípio fundamental de igualdade de direitos para todos.

BIBLIOGRAFIA

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. Educação em Revista, v. 33, 2017.

BRASIL. 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.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2010.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. Portal de ajudas técnicas para educação. Equipamento e Material Pedagógico Especial para Educação, Capacitação e Recreação da Pessoa com Deficiência Física: recursos adaptados, 2ª Edição, v. 1, 2006.

MAYER-JOHNSON, L. L. C. Boardmaker [Computer software]. Solano Beach, CA: Mayer-Johnson, LLC, 2004.

NUNES, D. R. de P; NUNES SOBRINHO, F. de P. Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 16, n. 02, p. 297-312, 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.aspx?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.

BULLYING COMO FORMA DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

ELIANA ALVES TEIXEIRA

RESUMO

Este trabalho tem como tema bullying como forma de violência na escola, e tem o objetivo de examinar e discutir a respeito da responsabilidade das escolas frente ao bullying sofrido por um aluno, buscando definir a responsabilização dos estabelecimentos de ensino, mostrando que a vítima tem direito à reparação. Como a instituição de ensino, tem por dever resguardar a integridade física e psicológica de seus alunos, mostra-se importante debater a natureza da responsabilidade civil das escolas por atos agressivos cometidos por seus alunos. A metodologia utilizada é por meio de referências bibliográficas. Os resultados e discussões mostram que o fenômeno bullying vem crescendo de forma desenfreada em nossa sociedade, causando dor e sofrimento psicológico em suas vítimas, não podendo ser encarado como algo inofensivo. Conclui-se então que a partir da análise do comportamento, procurando demonstrar que as consequências do bullying escolar afetam a todos os envolvidos, entende-se que existem práticas pedagógicas para combater essa violência.

Palavras-chave: Responsabilidade das escolas; Bullying; Violência Escolar.

1. INTRODUÇÃO

Na década de 2000 o fenômeno do bullying ganhou projeção na mídia nacional e internacional, sendo largamente difundido nos meios digitais, com a criação de inúmeros sites na internet sobre a temática – a palavra bullying retorna no buscador Google cerca de 12 milhões de páginas, sendo que apenas 2,5% delas são de sites em língua portuguesa. No Brasil o fenômeno é objeto de poucos estudos e, apenas recentemente, uma pesquisa nacional promovida pelo Ministério da Educação.

Abordou o tema, ainda que de forma indireta. A utilização do conceito apresenta algumas fragilidades. O próprio termo bullying causa estranhamento nos ambientes acadêmico e escolar, por se tratar de uma importação pouco adaptada às questões próprias da violência no ambiente escolar brasileiro.

Como resultado, o bullying ainda não se encontra diferenciado no fenômeno geral de violência entre pares, e os critérios que tecnicamente o destacam, que se referem à repetição do ato à falta de motivação evidente, são de difícil aferição objetiva. Nesse sentido, sua operacionalização conceitual exigiria uma consistência ainda não atingida. Por essa razão, o termo, que não tem correlato em português, é utilizado muitas vezes de modo equivocado, referindo-se a episódios de conflitos interpessoais entre estudantes, os quais não se caracterizam pelos critérios indicados.

No entanto, sua prática é imediatamente reconhecida e associada a episódios de maus tratos na escola, fenômeno presente e conhecido de todos. Há, portanto, grande dificuldade em diferenciar o bullying de outras formas generalizadas de relações agressivas entre os alunos, em especial entre os adolescentes. Dessa forma, optou-se por se utilizar, ao longo da realização da pesquisa, o termo maus tratos para se referir aos atos violentos entre os estudantes fossem eles de natureza física, verbal, psicológica ou sexual.

Este estudo procura identificar e dar luz aos episódios de violência e maus tratos entre pares no ambiente escolar, que, como se verá, traduzem uma cultura contemporânea em que as formas de relação social merecem novos cuidados, em especial dos gestores da educação. Através de dados quantitativos e qualitativos, este estudo buscou conhecer as situações de violência entre pares e de bullying em escolas brasileiras.

A metodologia empregada para sua elaboração foi a pesquisa bibliográfica, ou seja, revisão da literatura, análise e compilação. Assim a pesquisa foi realizada a partir de buscas na literatura de obras referentes às temáticas: bullying, violência escolar, responsabilidade civil, estabelecimentos de ensino. De vital importância para a realização do estudo proposto, no sentido de formulações pessoais de conceitos e esclarecimentos, foram as opiniões expostas em livros, revistas, artigos e estudos publicados, inclusive na Internet.

Casos de violência nas escolas brasileiras são denunciados toda semana. Infelizmente, o problema não é a hipérbole criada pela mídia, mas a realidade que milhares de professores de escolas públicas e privadas enfrentam todos os dias.

Entre os casos de violência mais frequentes, podemos citar as ameaças de alunos a professores, principalmente quando se trata de maus resultados escolares. Nem sempre uma nota abaixo da média é vista como um alerta para o aluno melhorar e estudar mais: para muitos alunos, a nota é vista como uma transgressão pessoal. Alguns permanecem em confronto verbal, outros partem por agressão física ou danos à propriedade do professor, principalmente carros (pneu furado é o relato mais comum). Saquear o patrimônio escolar e invadir salas também fazem parte da extensa lista de atitudes violentas no ambiente escolar. No entanto, o tipo de violência mais comum é entre

os próprios alunos.

Embora a violência física seja muito mais manchete, é a violência moral que mais assusta os professores em todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade. Xingamentos, gestos obscenos, perturbação, indisciplina. Problemas que atrapalham o andamento das atividades pedagógicas e as relações dentro da escola. Casos de bullying - violência moral entre os próprios alunos - também chocam educadores e familiares, chegando a atravessar os muros da escola e entrar em um ambiente virtual onde situações incômodas envolvendo alunos podem ser acessadas por qualquer pessoa.

Identificar as causas da violência escolar é uma tarefa desafiadora que requer muitas informações, estatísticas, pesquisas e até suposições. Possíveis fontes de violência incluem, entre outras, problemas familiares e de relacionamento, baixa autoestima, falta de segurança, drogas, baixo envolvimento dos familiares, exclusão social. De fato, as situações de violência no ambiente escolar refletem os problemas sociais e o clima violento presente no país e no mundo.

Porém, sabe-se que a solução para a violência não está apenas na repressão, mas em um projeto político-pedagógico que contemple também outras instâncias além do ensino-aprendizagem. É necessário envolver familiares, comunidade e poder público para discutir o problema e planejar novas medidas para minimizar o problema. Afinal, aprendemos novos valores e perspectivas não só na escola.

Uma solução que as escolas têm encontrado é envolver cada vez mais os alunos em projetos fora da sala de aula que tornem a experiência acadêmica muito mais ampla e prazerosa do que as aulas tradicionais. É preciso que o professor perceba que, às vezes, se a turma está passando por situações de conflito, é melhor estimular uma conversa do que dar uma aula que não vai ser bem aproveitada. Se o estudo dos conteúdos é importante, é necessário, sim, apoiar a criação de laços de solidariedade entre a comunidade acadêmica, fornecer subsídios para o pleno exercício da cidadania e preparar os alunos para uma vivência ética na sociedade.

2. DESENVOLVIMENTO

HISTÓRICO

Bullying é um termo da língua inglesa (bully = "bully") que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, sejam verbais ou físicas, deliberadas e repetidas, que ocorram sem motivo aparente, e cometidas por uma ou mais pessoas, causando dor e sofrimento, com o objetivo concomitante de intimidar ou atacar outras pessoas sem capacidade ou possibilidade de autodefesa, é realizado em uma relação de força ou poder desigual. (O bullying se divide em duas categorias: a) bullying direto, que é a forma mais comum entre os agressores do sexo masculino, e b) bullying indireto, que é a forma mais comum entre mulheres e crianças e é caracterizado pelo isolamento social da vítima. Normalmente, a vítima teme o perpetrador por causa de ameaças ou mesmo violência, violência física ou sexual ou perda de meios de subsistência.

O bullying é um problema mundial que pode ocorrer em quase todos os ambientes onde as pessoas interagem, como escolas, faculdades/universidades, residências, mas também pode ocorrer no local de trabalho e entre vizinhos. As escolas tendem a não reconhecer o bullying estudantil; elas não estão cientes do problema ou se recusam a enfrentá-lo. Esse tipo de agressão geralmente ocorre em áreas onde adultos estão presentes ou são supervisionados com pouca ou nenhuma supervisão. Bullying inclui apelidos depreciativos criados para humilhar colegas. As pessoas que presenciam o bullying, em sua maioria estudantes, convivem com a violência e se calam por temerem ser a "próxima vítima" do agressor. Nos espaços escolares, sem intervenções efetivas contra o bullying, o ambiente fica poluído e os alunos, sem exceção, ficam impactados, com medo e ansiosos.

Uma criança ou adolescente que sofre bullying pode crescer com emoções negativas e baixa auto-estima. Eles tendem a ter sérios problemas de relacionamento e podem até apresentar comportamento agressivo. Em casos extremos, as vítimas podem tentar suicídio ou cometer suicídio. Os perpetradores de agressão são muitas vezes indivíduos empáticos que pertencem a famílias disfuncionais, onde as relações emocionais entre os membros da família são muitas vezes escassas ou instáveis. Por outro lado, os perpetradores geralmente visam pessoas menos sociáveis, com baixa capacidade de responder ou interromper comportamentos prejudiciais a eles e com fortes inseguranças que os impedem de procurar ajuda.

O bullying fere um princípio constitucional — o respeito à dignidade da pessoa humana — e fere o Código Civil, que estabelece que qualquer ato ilícito que cause dano a outra pessoa gera a obrigação de pagar uma indenização. Tendo em vista que as escolas atendem aos consumidores e são responsáveis pelo bullying que ocorre dentro dos estabelecimentos de ensino/trabalho, os responsáveis pelo bullying também podem ser enquadrados no Código de Defesa do Consumidor.

O PAPEL DA ESCOLA

Atualmente, diversas pesquisas e programas de intervenção Anti-BULLYING vêm se desenvolvendo na Europa e na América

do Norte. Um projeto internacional europeu, intitulado Training and Mobility of Research (TMR) Network Project: Nature and Prevention of Bullying, mantido pela Comissão Européia, teve a sua conclusão em 2001 e engloba campanhas do Reino Unido, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia e Espanha.

Diversas discussões com os representantes das escolas participantes no programa foram desenvolvidas para obtenção de alguns princípios básicos na política de intervenção, e estabeleceu-se que, em cada unidade de ensino seria criado um Conselho formado por representantes da comunidade escolar, capaz de definir e priorizar as ações de acordo com os contextos sociais e políticos locais, buscando-se, assim, as soluções mais factíveis para a resolução dos problemas relacionados ao bullying.

No Brasil, o bullying ainda é pouco pesquisado, comentado e estudado, motivo pelo qual não temos indicadores que nos forneçam uma visão global para que possamos compará-lo aos demais países, a não ser dados de alguns estudos.

A Promotoria de Justiça elaborou um requerimento para acrescentar os casos de bullying ao Disque 100, número nacional criado para denunciar crimes contra a criança e ao adolescente. O documento foi enviado para o Ministério da Justiça e à Secretaria Especial de Direitos Humanos.

Além disso, já existe um projeto de lei, de 2007, que autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo.

O bullying cada vez mais assume proporções alarmantes, atingindo todas as faixas etárias (Abrapia, 2006), desde o nascimento à morte do indivíduo, e sendo cada vez maior o número de praticantes.

Muitos pesquisadores em todo mundo estudaram este fenômeno e, nas suas pesquisas, concluíram que o bullying está a alastrar a todas as classes sociais e há uma tendência para o aumento desse comportamento com o avanço da idade (Abrapia, 2006). De notar que os adolescentes que praticam bullying têm mais probabilidade de praticar violência doméstica durante a idade adulta (Pereira, 1997).

O bullying assume duas formas: o bullying físico/direto e o bullying social/indireto (Marques, 2006).

O bullying físico/direto chama-se assim porque se caracterizam pela violência de caráter físico, como bater e empurrar, sendo também a prática mais comum dos rapazes.

Por sua vez o bullying social/indireto, assume esta definição por se voltar para a vertente psicológica, sendo mais praticado por raparigas e cujo objetivo principal é o de levar a vítima ao isolamento social, regra geral através de práticas como espalhar histórias maldosas, rejeitar, ofender e gozar com os aspectos socialmente significativos da vítima.

O bullying ocorre em qualquer lugar, data e hora onde as pessoas interajam umas com as outras, sendo a escola o local onde mais casos se dão (Wikipédia, 2007).

Porém, o bullying não ocorre unicamente nas escolas, atuando em todos os locais onde as pessoas interajam como é o caso do local de trabalho e da Internet [o chamado cyber-bullying], entre outros.

CIBERBULLIYING – PERIGO ANONIMO

A Internet, que pode ser uma ferramenta de auxílio às vítimas, também é utilizada pelos agressores em uma forma ainda mais danosa de bullying, o cyberbullying, que transfere para a Internet agressões que acontecem na sala de aula, no pátio e no entorno da escola, ultrapassando os limites da instituição de ensino. A hostilidade sempre existiu no ambiente escolar, mas é potencializada na rede mundial de computadores, dada a atual facilidade de criação de sites e comunidades na Internet. Meios que vão desde e-mails e mensagens de celular, até fotos digitais e montagens humilhantes a blogs com mensagens ofensivas são usados para humilhar os colegas. Os ataques também assumem a forma de vídeos humilhantes e insultos em salas de bate-papo.

"No mundo real, agressão tem começo, meio e fim. Na internet não acaba, o espírito fica", compara Rodrigo Nejm, psicólogo e diretor de prevenção da SaferNet Brasil, ONG voltada para o desenvolvimento de ações contra a pornografia infantil na web. O resultado preliminar de uma pesquisa sobre segurança na Internet realizada no site de uma ONG chama a atenção: 46% das 510 crianças e adolescentes que responderam ao questionário disseram já ter sido vítimas de agressão na Internet pelo menos uma vez; 34,8% relataram ter sido agredidas mais de duas vezes.

"A forma virtual é mais fácil de usar do que as outras (física, verbal, sexual, material, psicológica) porque basta tocar na tecla 'enviar' para tornar os ataques reais. Tudo pode ser feito anonimamente", . Na escola, a identificação é mais fácil. Dependendo do grau de intensidade, as consequências podem afetar a saúde física, mental e o aprendizado. Na Inglaterra, essa forma de bullying foi responsável pelo suicídio de alguns adolescentes. E nessa categoria de bullying, as vítimas não são apenas colegas de classe, mas também professores, coordenadores e diretores de escolas. “Qualquer um de nós pode se tornar

vítima de ataques cibernéticos e se deparar com fotos fixadas, piadas, comentários sexistas ou racistas sobre nossa privacidade.

De acordo com um estudo inglês encomendado pelo secretário de educação britânico, a popularização de equipamentos eletrônicos e acesso à web tem agravado os casos de bullying. Num inquérito, 70% das crianças entre os 12 e os 15 anos afirmaram já ter sido vítimas de cyberbullying, que pode ser, por exemplo, a publicação de fotomontagens na Internet, a distribuição de vídeos em que a criança é insultados ou agredidos por colegas, entre outras formas de constrangimento.

No texto, os pesquisadores afirmam que o bullying é registrado em diversos países e culturas e pode causar sérios transtornos às crianças vítimas desse tipo de assédio. As consequências incluem o isolamento da criança, a deterioração do seu nível de aprendizagem e a formação de pessoas violentas. O estudo sugere uma ação mais ativa das instituições de ensino para identificar e punir os alunos que praticam bullying entre colegas e sugere que o tema seja discutido em sala de aula para criar uma cultura antibullying.

Algumas instituições brasileiras de ensino já têm tomado providências práticas para coibir o bullying. Na Escola Estadual Professor Walfredo Arantes Caldas, de São Paulo, alguns professores montaram um blog que informa e discute o problema com seus alunos.

FILMES PARA INSTRUÇÕES NA ESCOLA

Abaixo, as indicações de Lidia Aratangy para exibições na escola.

Jamaica Abaixo de Zero. Direção: Jon Turteltaub

Aparentemente, um filme sobre o espírito esportivo. Mas é também uma obra-prima sobre a solidariedade, o espírito de equipe e o respeito a si mesmo e ao outro. Fundamental.

O Clube da Felicidade e da Sorte. Direção: Wayne Wang

A história de quatro imigrantes chinesas nos Estados Unidos serve de pano de fundo

Para lidar com o choque de gerações e o preconceito.

O Banquete de Casamento. Direção: Ang Lee

O filme aborda a questão da homossexualidade masculina de maneira leve, levando o espectador a se identificar com os personagens, abalando assim os estereótipos sobre o amor e a sexualidade.

O Sol É para Todos. Direção: Robert Mulligan

Um dos mais pungentes libelos contra o preconceito que o cinema já produziu.

Glória Feita de Sangue. Direção: Stanley Kubrick

Um filme sobre a irracionalide humana, que mostra o desvario das guerras e do conceito de heroísmo.

Este Mundo É dos Loucos. Direção: Philippe de Broca

A metáfora dos loucos que tomam conta da cidade abandonada provoca o questionamento sobre a inversão dos conceitos de sanidade e doença em nossa cultura.

O Inventor de Ilusões. Direção: Steven Sodesbourgh

Relata a saga de um garoto cuja mãe sofre reiteradas internações para tratamento de saúde. O menino vive com o pai em um quarto de hotel, em St. Louis, e passa por vicissitudes para lidar com a solidão, o desamparo e a fome.

Grand Cannyon. Direção: Lawrence Kasdan

Choque de gerações e de valores, num filme denso e emocionante.

Sociedade dos Poetas Mortos Direção: Peter Weir

O professor apaixonado e criativo leva seus alunos (e a plateia) a indagações sobre o significado do conhecimento e a importância da cultura.

O Feitiço do Tempo. Direção: Harold Banis

A história aparentemente despretensiosa do repórter ranzinza e egoísta que se transforma com a repetição reiterada de um único dia de sua vida evoca temas fundamentais como a solidariedade e o preconceito.

Edward Mãos de Tesoura. Direção: TIM Burton

Recorrendo ao mito do rapaz que possuía duas tesouras no lugar das mãos, o filme trata com sensibilidade de questões como o desajeitamento do adolescente e o preconceito.

Todos os Corações do Mundo. Direção: Murilo Sales. O futebol serve de veículo para retratar diferentes expressões da emoção e momentos de solidariedade e confraternização

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este trabalho posso concluir que o bullying é uma constante nas nossas esco-

las e que, apesar do fenômeno ser conhecido e quase todos saberem o que é e que ele existe, é raramente admitida a sua existência naquele espaço em concreto, apesar de todos saberem que existe. O bullying tende a ser considerado um fenômeno a esconder, pois admitir a sua existência é um ato de coragem. As vítimas continuam a permanecer na escuridão, escondidas do mundo, enquanto os agressores são acompanhados e auxiliados a superar este problema.

Os principais envolvidos são crianças em fase de crescimento e aprendizado que necessitam de olhares atentos, de profissionais especializados, para evitar qualquer tipo de ameaça ao seu desenvolvimento e formação. Agressor, vítima ou testemunha, independente do lugar em que se encontram na formação do bullying sofrerão com as consequências dessa violência. Enquanto alguns conseguem se livrar do passado atormentador, outros podem carregar para a vida adultos resquícios do que participaram da adolescência.

A solução está na escola que com certeza é quem deve ter um papel mais eficiente, primeiramente conscientizando-se que o problema existe e depois fiscalizando, controlando, participando os pais dos fatos ocorridos no seu interior e principalmente preparando seus profissionais para enfrentar esse tipo de agressão. Os programas para redução do bullying escolar têm sido muito eficientes nos locais que são desenvolvidos e precisam ser mais utilizados pelas instituições de ensino.

A família é o ponto de partida para a análise do comportamento infantil. Através de um estudo da conduta de um agressor chega-se pontualmente ao ambiente em que vive e é a partir daí que se identificam os problemas que um jovem leva para escola. Suas ações e reações espelham o que ele presencia em casa. Por esse motivo é que os pais ou responsáveis devem participar da vida escolar do filho e no caso de omissão, serem responsabilizados solidariamente com a escola.

O estado através dos seus governantes tem a obrigação de olhar mais para a educação, dando o incentivo necessário para as instituições de ensino, que visam à formação do jovem. O Programa Educar para Paz elaborado por Cléo Fante é um exemplo de sucesso e deveria ser implantado em todas as escolas como forma de prevenir as manifestações do bullying escolar.

Sendo uma forma de violência, o bullying escolar deve ser combatido, evitado a todo custo, ser uma preocupação constante de todos, pois os envolvidos são jovens que precisam de atenção e afeto, de um tratamento diferenciado, pois eles estão em desenvolvimento e têm grandes expectativas para o futuro.

Precisamos reconhecer que o bullying escolar não é uma brincadeira de criança e é prejudicial para todos. Assumir nossa responsabilidade social e humana, afastando esse tipo de violência dos nossos jovens, é uma finalidade a ser atingida.

REFERENCIAS

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. Curso de direito administrativo. 27. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2010.

BARBOSA, Carlos Cezar. Responsabilidade civil do Estado e das instituições privadas nas relações de ensino. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BULLYING, um crime nas escolas. ISTO É Independente. 2013.

CALHAU, Lélio Braga. Revista Jurídica Consulex, Brasília, ano XII, n. 276, p. 46-47, 15 jul. 2008.

CAVALIERI FILHO, Sergio. Programa de responsabilidade civil. 9. ed. São Paulo:Atlas 2010.

CEARÁ. Constituição do Estado do Ceará. Fortaleza: Assembléia Legislativa do Ceará, 1989.

CRETELLA JÚNIOR, José. Administração Indireta brasileira. 4ª. ed. atual., reescrer ev. de acordo com a Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

COUTO, Sergio; SLAIBI FILHO, Nagib (Coord.). Responsabilidade civil: estudos e depoimentos no centenário do nascimento de José de Aguiar Dias (1906-2006). Rio de Janeiro: Forense, 2006.

CURY, Munir (Coord.). Estatuto da criança e do adolescente comentado. 9. ed. atual. por Maria Júlia Kaial Cury. São Paulo: Malheiros, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. Violência e Cultura de Paz na Educação Infantil. NEPSID. Disponível em: http://www.nepsid.com.br/artigos/violencia_e_cultura_de_paz.htm Acesso em: 09 set. 2022.

FUX, Luiz. Curso de direito processual civil. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

MAKARON, Sônia. Bullying: ¿Como enfrentá-lo? Disponível em: http://www.bullying.pro.br/images/ pdf/ bullying_como_enfrentar.pdf acesso em: 16 set. 2022.

SILVA, Ana Beatriz B. Bullying: mentes perigosas na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

ELIANA DA SILVA PETEK

Resumo

As dificuldades de aprendizagem têm sido constantes no ambiente escolar, nesse sentido a escola como espaço de construção do conhecimento se depara com essa problemática na formação dos educandos. Portanto, refletir e analisar sobre quais fatores interferem de forma direta ou indireta no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental é um objetivo presente nesse artigo, no qual o mesmo corroborará para a compreensão da heterogeneidade escolar e as diferentes formas de práticas de ensino que são essenciais para a formação dos alunos em todas as suas dimensões. Nesse sentido, observar o cotidiano dos educandos, o contexto escolar e familiar no qual os mesmos estão inseridos poderá ser um facilitador no diagnóstico de quais fatores estão associadas as dificuldades de aprendizagem encontrados no processo educacional.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental; Aprendizagem; Dificuldade; Educando.

ABSTRACT

Learning difficulties have been constant in the school environment, in this sense, the school as a space for building knowledge is faced with this problem in the training of students. Therefore, reflecting on and analyzing which factors interfere directly or indirectly in the teaching and learning process of elementary school students is an objective of this article, which will corroborate the understanding of school heterogeneity and the different forms of pedagogical practices. teaching that are essential for the formation of students in all its dimensions. In this sense, observing the students' daily life, the school and family context in which they are inserted can be a facilitator in the diagnosis of which factors are associated with the learning difficulties encountered in the educational process.

Keywords: Elementary School; Learning; Difficulty; Teaching.

INTRODUÇÃO

Pensando na necessidade de abordarmos a temática referente as dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental em especial nos anos iniciais, faz-se necessário pensarmos no processo de ensino de uma maneira contextualizada, visto que o mesmo envolve problemáticas de ordem interna e externa ao ambiente escolar.

Nesse sentido, é de extrema importância trazer à baila todos os envolvidos no processo educacional, escola, família, sociedade e educando. Concomitantemente, analisar que muitas vezes as dificuldades de aprendizagem envolvem questões múltiplas que abarca desde a exclusão dos estudantes, resultado de fatores socioeconômico, afetivo e social indo além de fatores físicos e psicológicos, o que nos norteará para a importância do desenvolvimento de uma didática diversificada que atenda a todos com equidade.

1. As diferentes dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental

As problemáticas referentes as dificuldades de aprendizagem, envolvem um contexto multidimensional que ultrapassa os fatores cognitivos, envolve também questões sociais. Normalmente essas dificuldades seja por causas internas ou externas ao ambiente escolar, são observadas nos anos iniciais do ensino fundamental, nessa fase a criança precisa ser estimulada a desenvolver as habilidades cognitivas sociais, culturais e intelectuais visto que passa ter contato com livros e com uma nova vivência.

Dessa forma essa nova vivência contribui para que os professores normalmente sejam os primeiros a perceber as dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais. De acordo com a fonoaudióloga Patrícia Aparecida Zuanetti;

É necessário decodificar, compreender, interpretar e reter para aprender. Sem aquisição dessas habilidades, o ensino será repleto de barreiras, o que afeta o desempenho escolar e a capacidade de interação social, afetiva e motivacional. (ZUANETTI et all., 2016).

É preciso decifrar, ter o entendimento e dar significado a nova linguagem para um aprendizado significativo. Dessa forma, as barreiras precisam ser rompidas potencializando as habilidades dos alunos, contribuindo na socialização dos mesmos.

É notório que o desempenho escolar e a interação com o ambiente social demanda habilidades que em sua somatória irá reverberar em uma aprendizagem integral dos estudantes, no entanto quando identificada dificuldades nessa aprendizagem o professor como mediador da construção do conhecimento, deverá utilizar uma didática diversificada como um facilitador no processo de ensino.

A alfabetização quanto processo ocor-

re em um momento anterior a vida escolar do educando, ou seja, o meio social está intrínseco na fase que antecede este ciclo, os educandos traz consigo a sua vivência ele é um ser histórico e social que estava interagindo como meio, sendo assim seus conhecimentos prévios precisam ser respeitados.

Segundo Ferreiro (1996, p.24), o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças, há uma interação entre ambos.

Destarte, o processo de alfabetização começa antes da vida escolar da criança, porém, no que se concerne a construção de narrativas, deve se ter em mente que a mesma difere da alfabetização, visto que para produzir histórias existe a necessidade de contato com diferentes textos, compreendê-los para construir. No entanto, não obstante ambas problemáticas podem ser identificadas no ensino fundamental.

Alguns estudantes apresentam dificuldade escolar no processo de escrever e ler devido à complexidade dessa nova vivência, estão conhecendo um novo ambiente, outros chegam na escola já sabendo a importância da escrita.

Nesse sentido, a pedagoga e psicóloga Emília Ferreiro diz 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 muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (Ferreiro, 1999, p.23)

Diante do excerto supracitado, fica evidente que a vivência que antecedeu o processo de escolarização para esses educandos, corroborou com a alfabetização e escrita dos mesmos, porém, outros alunos precisam da escola para adequar as informações e as práticas sociais recebidas no período que antecedeu a escolarização, portanto, utilizar uma didática diferenciada contribuirá para a apropriação da escrita e da leitura dos educandos.

De acordo com Scoz os problemas de aprendizagem envolvem várias causas, no qual o mesmo não está associado apenas em questões físicas ou psicológicas, nesse sentido o autor diz que:

Não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análise das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/sociais e pedagógicos percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta por transformação da sociedade. (SCOZ,2011, p.20).

Os problemas de aprendizagem, não devem ser analisados por um único viés as causas físicas e psicológicas ou o ambiente social, as causas múltiplas dessa problemática devem ser levadas em consideração assim como as ações que serão tomadas ao identificar os mesmos.,

Entre as dificuldades de aprendizagem que contribuem para o baixo rendimento

escolar, um dos exemplos intrínseco “individual”, pois envolvem prejuízos ao raciocínio, a leitura e consequentemente a escrita, são a dislexia, a discalculia, o transtorno de déficit de atenção entre outros.

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurológica. Atinge pessoas independente da sua origem ou nível intelectual é caracterizado pela dificuldade na exatidão, na identificação de palavras e baixa capacidade de decodificação e de soletração. A dislexia afeta a leitura e a escrita dos alunos.

A discalculia tem sido analisada em vários contextos por pesquisadores e cientistas que procuram compreender esse transtorno.

As áreas mais atingidas são as áreas terciárias do hemisfério esquerdo. Isso compromete a leitura e a compreensão de problemas verbais e a compreensão de conceitos matemáticos são dificultados.

Nesse sentido, é notório que a dificuldade apresentada pela discalculia é a dificuldade de aprendizagem relacionada aos números e que consequentemente afeta as habilidades matemáticas, esses são exemplos de alguns transtornos que afetam o desenvolvimento escolar dos estudantes.

Em relação ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica que atinge de 3% a 7% da população. Está caracterizada por meio da diminuição da capacidade de atenção, impulsividade e hiperatividade, de acordo com o DSMIV-TR (American Psychological Association, APA, 2003), atingindo crianças, adolescentes e adultos.

O diagnóstico desses transtornos quando possível deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar. O encaminhamento do educando a especialistas o quanto antes será um facilitador nas ações pedagógicas a serem tomadas pela comunidade escolar.

Posteriormente ao diagnóstico a escola poderá desenvolver um plano para intervir nas lacunas encontradas no processo de ensino, no qual com uma didática di-

versificada as dificuldades dos alunos serão atenuadas.

Segundo Johnson e Myklebust (1987) para que a aprendizagem de uma criança aconteça sem haver dificuldades é necessário que o sistema nervoso periférico central esteja intacto, dessa maneira a aprendizagem se consolida quando a criança recebe informações através de seus receptores e estando apta a aprender.

No entanto, é notório que as dificuldades de aprendizagem são mais abrangentes que apenas fatores físicos ou psicológicos, ou seja, são manifestações heterogêneas que envolvem múltiplos aspectos como a cognição, afetividade, fatores culturais, familiares e a interação social o que reverbera no baixo rendimento escolar, seja por meio de uma junção de fatores ou por questão individual, a dificuldade de aprendizagem está relacionada a inúmeras questões. Nesse sentido, as autoras Corinne Smith e Lisa Strick diz que;

O estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudança de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola. E trágico percebermos que números crescentes de crianças não estão realmente disponíveis para a aprendizagem, porque suas vidas são dominadas pelo medo: perigos em seus lares ou na vizinhança fazem com que precisem dedicar a maior parte de sua energia mental à questão urgente da proteção pessoal. Se a própria escola não for segura, as perspectivas acadêmicas de todo um grupo estudantil poderão ser prejudicadas. (Smith e Lisa Atrick 2001, p. 19)

As causas que envolve o desempenho escolar são inúmeras, o contexto social no qual os alunos estão inseridos muitas vezes não são seguros e acaba acarretando um estresse emocional atrapalhando o processo de ensino. No excerto supracitado acima, é notório que as preocupações externas consomem a energia dos alunos e a aprendizagem acaba ficando em segundo plano, portanto, é preponderante que a escola quanto instituição transmitam confiança para que esses fatores externos não prejudique a aprendizagem desses educandos.

Souza (1996) afirma que o fator ambiente contribui de forma decisiva para um bom desenvolvimento do aluno, por ser o espaço em que aluno passa a maior parte do tempo, ou seja, o contexto social no qual o educando está inserido deve ser observado e analisado no processo de ensino e aprendizagem, visto que questões socioeconômicas corroboram e muitas vezes não obstante estão interligadas a um contexto familiar com pouca influência sociolinguística, o que dificulta o desenvolvimento educacional do estudante.

De acordo com Weiss o problema da dificuldade do aluno em aprender pode estar ligado a fatores tanto internos quanto externos:

Essa insuficiência na aprendizagem escolar pode estar ligada à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos. Todavia, a dificuldade em aprender pode estar relacionada a determinantes sociais, da escola e do Olhar de professor, próprio aluno, ou seja, ligada a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos) (Weiss. 1997, p. 16)

Fatores internos e externos podem comprometer a construção do saber do educando, as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas tanto a um dos fatores como a somatória dos três fatores juntos, por exemplo. Sendo assim, a comunidade escolar deve atentar para essas múltiplas problemáticas.

Repensar o ensino por meio de estratégias pedagógicas diversificadas reverberará em uma construção de aprendizagem mais ampla e significativa. As singularidades dos educandos devem ser observadas e respeitadas para que todos possam ter as suas habilidades potencializadas tornando protagonistas do saber.

1.1 Estratégias pedagógicas diversificadas para uma aprendizagem ativa

No que tange ao pedagógico o docente deve estar atento se a prática pedagógica desenvolvida está adequada ao grupo, para que se necessário seja feita as adequações e intervenções que atenda a todos, formando o aluno na sua integralidade, visto que as turmas são sempre heterogêneas assim como as dificuldades apresentadas pelas mesmas.

Para Oliveira e Chadwick cada educando tem uma maneira de aprender, sendo assim destacam que:

As crianças /alunos possuem diferentes formas de pensar, de aprender; leem, escutam, estudam de maneiras diversas. Sendo assim cada aluno desenvolve formas próprias para receber e processar novas informações. Essas diferenças modelam os estilos de aprendizagem. Há pessoas que preferem estudar lendo; outras, ouvindo o professor; e outras, ainda, escrevendo. Algumas gostam de pensar por longos períodos de tempo sobre o que estão aprendendo, de maneira a relacionar a nova aprendizagem com o que já sabem a respeito do novo tema. Portanto, as preferências referem-se tanto à forma de receber quanto de processar a informação.

(OLIVEIRA e CHADWICK; 2002, p.75).

Os alunos possuem peculiaridades entre si no qual cada um processa a informação de maneira diferente consequentemente aprendem de formas diferentes. Sendo assim, faz-se necessário considerar as especificidades individuais dos educandos, com uma didática diferenciada e contextualizada que atenda a todos.

Portanto, utilizar estratégias pedagógicas para um aprendizado ativo, que atenda às necessidades individuais dos alunos, por meio do uso da tecnologia, audiovisual, musicalidade, gamificação, jogos, trabalho em grupo, pesquisa com levantamento de hipótese, análise de imagens, debates entre outras, corroborará com o estudante na assimilação de informações, na construção das narrativas e na equidade no ensino.

A atividade física, por exemplo, é um dos fatores que contribuem consideravelmente para amenizar os sintomas do TDAH (MATTOS, 2011).

Por distrair -se com facilidade alunos com TDAH, precisam de atividades variadas, mediação para controlar o tempo e cumprir a atividade proposta, pois tanto questões internas quanto externas ao ambiente escolar faz com que percam a concentração desistindo e não realizando as tarefas.

Para alunos com dislexia que apresentam dificuldade de decodificação, pode ser trabalhado, atividades que promovam consciência fonológica, se a dificuldade for habilidade sintática atividades de completar frase, converter imagens em frases e se for semântica usar uma estratégia didática de associação de frases, parágrafos entre outras.

Estudantes com discalculia o lúdico, com jogos e brincadeiras ajudam na construção da aprendizagem.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os jogos compõem uma forma interessante de propor problemas, tornando os mesmos atrativos e estimulando a criatividade na construção de estratégias de resolução e busca de soluções, ou seja, os jogos além de atrativos promovem o desenvolvimento do raciocínio lógico, as regras e desenvolve a autonomia "muitos jogos podem ser elaborados pelos alunos com mediação do professor", utilizar essas estratégias pedagógicas corroborará positivamente com a autoestima e com o desenvolvimento do senso numérico, essencial para uma aprendizagem ativa.

Pensar sobre a formação contínua dos docentes e dos futuros professores numa perspectiva de prepará-los como mediadores para atender a heterogeneidade presente na sala de aula é fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos "PISA" mostraram que a média de proficiência dos jovens no Brasil em letramento e leitura em 2018, foi de 413 pontos, o que coloca o país 74 pontos abaixo da média. Em relação a matemática, a proficiência foi de 384 pontos, 108 pontos abaixo da média.

Segundo esse estudo apenas 0,2% dos 10.961 alunos avaliados atingiram o nível máximo em leitura no Brasil, ou seja, 0,1% apresentaram nível máximo de proficiência em matemática e 68,1% dos estudantes estão no pior nível de proficiência em matemática.

Portanto, esses resultados mostram que a educação brasileira precisa ser reavaliada, repensada, e contextualizada, levando em consideração o contexto social que a escola está inserida.

Nesse sentido, pensar na reestruturação das escolas com mais investimentos, na formação contínua dos docentes é primordial para processo de ensino e aprendizagem, pois será um facilitador para atender as demandas múltiplas da problemática em questão, o que consequentemente contribuirá para a formação dos discentes em todas as suas dimensões.

Para Moreira (2006), são inúmeros os desafios do professor no âmbito escolar entre eles: a superlotação das salas de aula, a falta de estrutura física, ausência de apoio ao professor, mas o grande desafio do ensino está no emprego de metodologias que favoreçam a aprendizagem, ou seja, os desafios são muitos, como estrutura escolar e o apoio ao corpo docente, porém, o maior desafio está em desenvolver uma metodologia significativa que atenda as peculiaridades de todos.

Dessa forma, ao utilizar metodologia de ensino diversificada na sala de aula o educador oportunizará aos alunos uma vasta forma de acesso a conteúdos com aulas mais dinâmica, tornando o ensino mais atrativo o que corroborará para a construção do conhecimento de maneira atrativa, acessível e integradora.

Segundo Almeida (2007), formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando, ou seja, prepará-lo para estar apto em realizar uma articulação entre conteúdo, prática, educador e estudante no qual a dualidade entre teoria e prática caminhem juntas, potencializando as habilidades de cada aluno contribuindo na construção do conhecimento.

Considerações finais

Nessa conjuntura de dificuldades de aprendizagem no qual a mesma está atrela-

da a fatores que estão além do ambiente escolar, intrínseca "individual" ou extrínseca "do ambiente", interna ou externa, pode-se dizer que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas com fatores multidimensional, visto que a mesma muitas vezes ocorre pela somatória de questões sociais, educacionais e individuais ou ainda por consequência das condições ambientais, psicológicas ou metodológica.

Sendo assim, os métodos de ensino devem ser repensados, por meio de uma avaliação diagnóstica observar qual a dificuldade o educando está apresentando, se a mesma envolve questões social, físicas, psicológicas, ou se há uma junção de fatores que interferem no processo de ensino do aluno.

Compreender, analisar, as peculiaridades individuais do estudante, buscar o diálogo com familiares, se possível com uma equipe multidisciplinar para um melhor parecer, no qual essa parceria será um facilitador no desenvolvimento de uma prática de ensino diferenciada que atenda a todos.

Nessa perspectiva, por meio de um ensino e aprendizagem ativo, com didáticas pedagógicas que respeite os limites, as especificidades dos estudantes, com a formação continuada dos docentes, com uma prática dialógica entre comunidade escolar e familiares, será possível construir uma didática diversificada capaz de formar os alunos com equidade e na sua integralidade.

No processo de escolarização as habilidades do estudante vêm à baila, no qual as dificuldades de aprendizagem muitas vezes são diagnosticadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, identificar as problemáticas que envolvem a compreensão, assimilação e articulação de conteúdo, observar se as mesmas estão ligadas a fatores internos, ou externos ao ambiente escolar ou se são causas múltiplas o dificultador da aprendizagem é imprescindível.

Nesse contexto, faz-se necessário estabelecer estratégias pedagógicas adequadas no processo educacional e assim despertar no educando interesse na construção do conhecimento, para que dessa forma, o mesmo de maneira autônoma possa superar as dificuldades encontradas ao longo do processo de ensino preservando suas competências e potencializando as suas habilidades de forma integral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. Educação, Santa Maria, v.32, nº 2, p.327-342, 2007.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF; 1997.

BRASIL. Pisa 2000. Relatório Nacional. Brasília: Inep/MEC, 2018.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996. 144p

FERREIRO, Emilia. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; CHADWICK, Clifton. Aprender e ensinar. São Paulo: Global, 2002.

MATTOS, P., No mundo da lua - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. 10 ed. - São Paulo - ABDA, 2011.

MATOS, Edneia Felix de; SANTOS, Daniela Miranda Fernandes. Discalculia e educação: quais conhecimentos os professores possuem acerca deste tema. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 38, n. 116, p. 272-283, ago. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

84862021000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jan. 2023. http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20210015.

MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora da UnB, 2006.

MYKLEBUST, Helmer; JOHNSON, Doris J, e R. Distúrbios de Aprendizagem: Princípios e Práticas Educacionais. 3 Ed. Ed. Pioneira. São Paulo, 1987.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016 Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103484620160001000010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jan. 2023.

SCOZ, Fermino Fernandez. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

SMITH, C E LISA ATRICK. Dificuldades de aprendizagem de A a Z.-Porto alegre: Artmed Editora, 2001

SOUZA, E.M. Problemas de aprendizagem - criança de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.

WEISS, L.M.L.L. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: D.P & A. 1997.

ZUANETTI, Patrícia Aparecida et al. Principais alterações encontradas nas narrativas escritas de crianças com dificuldades em leitura/escrita. Rev. Cefac, v. 18, nº 4, p.843-853, 2016.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIANE RUAS

RESUMO

Através de uma pesquisa realizada em livros e trabalhos acadêmicos que versem sobre a temática ficou evidente que muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem durante o processo da alfabetização. O objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar, intervir, amenizar e estimular uma aprendizagem construtivista, envolto à afetividade, com ações planejadas, dialogadas, significativas, e sistematizadas a partir do cotidiano e dos interesses que envolvem duas instituições seculares: a família e a escola com o eixo voltado às necessidades dos educandos. Todo este processo foi desenvolvido com leituras e releituras de vários autores comprovadamente envolvidos com a problemática visando que a criança apresente avanços com resultados positivos e significativos e família e escola despertem para a importância de estreitar as relações no processo ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Dificuldade de Aprendizagem; Alfabetização; Criança; Família; Afetividade.

INTRODUÇÃO

Atualmente, no cenário educacional brasileiro, existem paradigmas que afetam diretamente a atuação dos principais atores sociais na relação ensinoaprendizagem. É cada vez mais recorrente a culpabilização da ausência da família no acompanhamento do processo educacional da criança, o que gera, em alguns casos, a justificativa pela inatividade da ação pedagógica do professor, que, equivocadamente, ao menos em minha opinião e na opinião de diversos autores, como perceberemos no transcorrer da leitura deste trabalho de pesquisa, não se sente responsável pelo todo que compreende este processo. Segundo a afirmação de parte destes profissionais, à escola cabe permitir o acesso à leitura e escrita e, por conseguinte, ao conhecimento e, portanto, a socialização do indivíduo, sua conduta ética e moral, seus anseios e inserção no mundo em sociedade estaria a cargo da família, corresponsável inclusive, pelo processo de desenvolvimento das habilidades mínimas na trajetória escolar do aluno.

Por outro lado, a divulgação de dados, nas várias esferas de governo, geralmente em forma de ranking, provoca um olhar desconfiado da sociedade para o universo escolar, ao mesmo tempo em que remete a escola o rótulo de "salvadora da pátria", vez que afirma que vários problemas sociais, econômicos, ambientais e de posturas mais sensíveis frente ao combate do individualismo, dentre vários outros conflitos presentes na sociedade contemporânea, poderiam estar solucionados a partir de uma ação mais competente, eficiente e abrangente da escola. Hoje, para além do fracasso escolar dos nossos educandos, a escola passa a ser responsabilizada por não conseguir oferecer alternativas que alterem este quadro negativo, inclusive no avanço, acesso e permanência de crianças e adolescentes em idade de frequentar o ensino regular.

Foi com base nestas reflexões que, após um debate que objetivava a realização do Planejamento Escolar 2012, achei oportuno realizar o trabalho, ora apresentado, para, a partir dele, provocar a problematização de outro viés presente no universo escolar: um recorte necessário sobre as dificuldades de aprendizagem que tal situação – relação família-escola – ajuda ou dificulta o pleno desenvolvimento do escolar.

Como profissional que atua na Educação Infantil, a qual está contida na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como a modalidade que configura como a primeira etapa da Educação Básica, a qual deve ser considerada de suma importância e, justamente por isso está em perfeita consonância com o estudo deste tema, acredito que esteja nela a possibilidade em detectar vários problemas que possam facilitar a inserção da criança que realmente possua alguma dificuldade e torne mais branda a sua atuação no Ensino Fundamental.

Desta forma, cumpre-me perguntar: Como duas instituições que "supostamente" trabalham em separado podem se unir frente à facilitação do processo ensino aprendizagem das crianças?

E para responder a esta questão/problema tratei de não especificar ou conceituar esta ou aquela dificuldade de aprendizagem ou distúrbios, com suas semelhanças e diferenças, como denominam alguns estudiosos, mas tratá-la de forma ampla sem a presunção de elaborar uma receita infalível para uma convivência mais saudável e rentável, para o aluno, entre as duas instituições.

Sabemos que o processo de aprendizagem é pessoal e a construção dessa aprendizagem ocorre de diferentes maneiras alterando-se de um sujeito para outro, as características individuais diferenciam-se em particularidades pessoais que em alguns casos independem da aprendizagem.

Esta dificuldade poderá acontecer por vários motivos dentre eles destaco a metodologia inadequada, ausência de afetividade

familiar e ou escolar e um olhar mais cuidadoso perante as dificuldades apresentadas pela criança durante o processo educacional.

As dificuldades de aprendizagem, segundo Rogers (1988), podem significar uma alteração no aprendizado específico da leitura e escrita, ou alterações genéricas do processo de aprendizagem, onde outros aspectos, além da leitura e escrita, podem estar comprometidos (orgânico, motor, intelectual, social e emocional).

Conforme consta em Polity (1998, p.73), o termo Dificuldade de Aprendizagem é definido pelo Instituto Nacional de Saúde Mental (EUA) da seguinte forma:

Segundo a autora, esse termo é definido de várias maneiras, por diferentes autores, diferindo-se quanto à origem: orgânica, intelectual/cognitiva e emocional (incluindo-se aí a familiar). O que se observa na maioria dos casos é um entrelaçamento desses aspectos.

Para a compreensão das possíveis alterações no processo de aprendizagem é necessário considerar-se tanto as condições internas do organismo (aspecto anátomo-funcional e cognitivo), quanto as condições externas (estímulos recebidos do meio-ambiente) ao indivíduo. Fatores como linguagem, inteligência, dinâmica familiar, afetividade, motivação e escolaridade, devem desenvolver-se de forma integrada para que o processo se efetive (ROGERS, 1988).

Este trabalho refere-se ao papel da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança quanto ao aspecto psicológico, emocional, social e de estimulação dos aspectos cognitivos.

Sabe-se que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, geralmente, possuem uma baixa autoestima em função de seus fracassos e que esses sentimentos podem estar vinculados aos comportamentos de desinteresse por determinadas atividades, tempo de atenção diminuído, falta de concentração e outros.

A família, desconhecendo as necessidades da criança e a maneira apropriada de lidar com esses aspectos, muitas vezes, necessita de orientações que lhe dê suporte e lhe possibilite ajudar seu filho. Fatores como motivação, formas de comunicação, estresses existentes no lar, influenciam o desempenho da criança no processo de aprendizagem, e os psicopedagogos, muitas vezes, sentem-se limitados quanto às orientações a serem dadas pela falta de conhecimento aprofundado sobre os diversos aspectos familiares que podem contribuir para um resultado mais desejável.

Vários comportamentos manifestados pelas mães também levam a questionar a respeito da influência familiar sobre a aprendizagem. Segundo Marturano (1999), há mães que demonstram excessiva ansiedade quanto a superação da dificuldade da criança; outras que se mostram impacientes quanto ao desempenho insatisfatório que o filho apresenta; mães que atribuem todo o problema à criança e a caracterizam como "preguiçosa", "lerda", "distraída"; mães que negam a dificuldade que a criança demonstra; mães que não acompanham as atividades de seu filho e mães que punem a criança pelo seu fracasso nas atividades escolares.

Isso acontece pelo fato de os pais desconhecerem como ocorre a aprendizagem e, portanto, necessitam de orientações específicas a esse respeito. Sabe-se, também, que, muitas vezes, os conflitos familiares estão associados a essas manifestações e que as relações familiares são relevantes no desenvolvimento da criança, havendo, portanto, a necessidade de maior compreensão desse processo, por parte dos profissionais, para que possam intervir de forma mais abrangente diante da problemática.

Em muitos casos, em um trabalho especializado com crianças apresentando dificuldade de aprendizagem, não é suficiente transmitir aos pais as atividades específicas a serem realizadas; outros aspectos ligados à família, à escola ou relacionados a dificuldades em outras áreas do desenvolvimento também estão presentes, e é necessário ouvir os pais, analisar a situação e buscar caminhos que facilitem o desenvolvimento global da criança.

Alguns pais confiam seus filhos com dificuldade de aprendizagem aos professores acreditando que o mau desempenho da criança seja proveniente apenas de si mesma, sem questionar sua possível participação nessas alterações.

A importância da participação da família no processo de aprendizagem é inegável e a necessidade de se esclarecer e instrumentalizar os pais quanto as suas possibilidades em ajudar seus filhos com dificuldades de aprendizagem é evidenciada ao manifestarem suas dúvidas, inseguranças e falta de conhecimento em como fazê-lo. Conforme Martins (2001, p.28), "essa problemática gera nos pais sentimentos de angústia e ansiedade por se sentirem impossibilitados de lidar de maneira acertada com a situação".

Acredita-se que um programa de intervenção familiar seja de fundamental importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O relacionamento familiar, a disponibilidade e interesse dos pais na orientação educacional de seus filhos, são aspectos indispensáveis de ajuda à criança. Em um trabalho de orientação a pais, de acordo com Polity (1998), é possível despertar a sensibilidade dos mesmos para a importância destes aspectos, dando-lhes a oportunidade de falar sobre seus sentimentos, expectativas,

e esclarecendo-lhes quanto às necessidades da criança e estratégias que facilitam o seu desenvolvimento.

Através das experiências e relações interpessoais, a família pode promover o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança. Ela pode criar situações no dia a dia que estimularão esses aspectos, desde que esteja desperta para isso. Além disso, a participação da criança nas atividades rotineiras do lar e a formação de hábitos também são importantes na aquisição dos requisitos básicos para a aprendizagem, pois estimulam a organização interna e a habilidade para o 'fazer', de maneira geral (MARTURANO, 1998).

A família tem um papel central no desenvolvimento da criança, pois é dentro dela que se realizam as aprendizagens básicas necessárias para o desenvolvimento na sociedade, como a linguagem, sistema de valores, controle da impulsividade. As características da criança também são determinadas pelos grupos sociais que frequenta e pelas características próprias, como temperamento.

As crianças possuem uma tendência natural, instintiva que as direciona ao desenvolvimento de suas potencialidades. Os pais devem ter conhecimento desse processo para que não dificultem ou impeçam o crescimento espontâneo da criança. Pela falta de compreensão da natureza e necessidades básicas do ser humano, os pais, muitas vezes, prejudicam a busca do próprio desenvolvimento, pela criança. O modo como os pais lidam com seus filhos pode ajudá-los no desenvolvimento das suas potencialidades e no relacionamento com o mundo, possibilitando-lhes o enriquecimento pessoal através das experiências que o meio lhes proporciona.

O processo educativo (desenvolvimento gradativo da capacidade física, intelectual e moral do ser humano) familiar deve ser adequado para possibilitar à criança o sucesso na aprendizagem, proporcionando-lhe a motivação, o interesse e a concentração necessária para a apreensão do conhecimento.

A adequação desse processo compreende o atendimento às necessidades da criança quanto à presença dos pais compartilhando suas experiências e sentimentos, orientação firme quanto aos comportamentos adequados, possibilidade de escolhas, certa autonomia nas suas ações, organização da sua rotina, oportunidade constante de aprendizagem e respeito e valorização como pessoa.

A criança necessita de equilíbrio entre condutas disciplinares e diálogo, compreensão e carinho. Num processo educativo os pais experienciam a necessidade de um trabalho de autoanálise, de reestruturação de seus comportamentos, crenças, sentimentos e desejos. Os pais precisam conquistar, em relação a si mesmos, primeiramente, o que querem que os filhos sejam: justos, disciplinados, honestos, responsáveis (GRUNSPUN, 1985). Esse processo ocorre nas vivências do dia a dia, na medida em que pais e filhos comunicam-se de maneira transparente e sincera, falando de suas percepções, suas dúvidas, objetivos, emoções, aprendendo uns com os outros.

Criar filhos não significa torná-los perfeitos, pois os pais têm muitas dúvidas e estão sujeitos a muitas falhas; mas o que é necessário é tentar identificar os conflitos e desfazê-los, aprendendo a conviver com essas situações. Através dos conflitos os pais desenvolvem a percepção de si mesmos e de seus filhos. Essas situações estimulam pais e filhos a instalarem um diálogo verdadeiro, expondo o entendimento e sentimento em relação às experiências cotidianas. Por outro lado, aspectos fundamentais do processo educativo revelam que os pais devem ter respeito sobre o que o filho sente, mas cabe a eles negarem com firmeza e determinação as atitudes que possam contrariar o que desejam para a educação de seus filhos (TIBA, 1999).

Dificuldades escolares apresentadas pelas crianças, relacionadas à falta de concentração e indisciplina ocorrem e podem ser causadas pela ausência de limites. A primeira geração educou os filhos de maneira patriarcal, isto é, os filhos eram obrigados a cumprir as determinações que lhes eram impostas pelo pai. A geração seguinte contestou esse sistema educacional e agiu de maneira oposta, através da permissividade. Os jovens ficaram sem padrões de comportamentos e limites, formando uma geração com mais liberdade do que responsabilidade.

Tanto na família quanto na escola, segundo Tiba (1999, p.45), há "a necessidade de orientação às crianças quanto às regras disciplinares, para que elas possam desenvolver a capacidade de concentração e de apreensão dos conceitos". A aprendizagem se dá de maneira gradativa e não será possível sem a participação ativa do aluno, de maneira disciplinada, orientada.

Os pais devem preparar os filhos para arcarem com suas responsabilidades. Na medida em que a criança vai aprendendo a cuidar de si mesma, vai experimentando a sensação gratificante da capacidade de enfrentar desafios. E cada realização é um aprendizado que servirá de base para um novo aprendizado.

Assim, realizando suas vontades e necessidades, a criança vai gostando de si mesma, desenvolvendo a autoestima.

O relacionamento familiar também é fundamental no processo educativo. A criança estará muito mais receptiva às instruções dos pais, se os membros da família se respeitarem entre si, procurando conversar e cola-

borar um com o outro. É importante a participação dos pais na vida dos filhos, numa convivência como companheiros, compartilhando emoções, o que contribui muito para a disciplina.

Todos esses aspectos citados e muitos outros são fundamentais para que o desenvolvimento da criança se efetive. Portanto, a família necessita da ajuda dos profissionais na aquisição desses conhecimentos básicos e essenciais para que possa cumprir seu papel de facilitadora do processo de aprendizagem de seus filhos, através de comportamentos mais adaptativos.

1. O papel da família no processo ensino-aprendizagem

Neste capítulo inicial é fundamental delimitar como será entendido aqui, o conceito "dificuldade de aprendizagem", já que há na literatura científica, discordâncias e consensos entre distúrbio e dificuldade de aprendizagem. De acordo com Ciasca (2003) o distúrbio de aprendizagem se caracteriza por uma disfunção do sistema nervoso central, já a dificuldade escolar está relacionada especificamente à um problema de ordem ou origem de método de ensino. Contudo, Dockrell & McShane (2000) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de déficits cognitivos que prejudicam a aquisição de conhecimentos como também, na maioria delas, são apenas resultantes de problemas educacionais ou ambientais que não estão relacionados a um comprometimento cognitivo. Desse modo, faremos análises que não compreenderão uma diferenciação entre dificuldades de aprendizagem ou dificuldade escolar e distúrbio de aprendizagem, embora existam autores que os diferenciem.

Não se trata também de buscarmos aprofundamento nas questões voltadas a

Dislexia, Disfasia, Disortografia, Disgrafia, Discalculia, Lesão Cerebral ou TDAH e sim levantarmos posicionamentos teóricos que envolvem a temática relacionada aos atores – público-alvo – deste trabalho, quais sejam: pais, alunos e professores.

A aprendizagem é o processo por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo das experiências humanas, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que ela aprenda e supere as dificuldades precisará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes. E esta primeira convivência está inserida no contexto familiar.

"A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, e é em seu espaço que são absorvidos o valor ético e humanitário, em que se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais". (Kaloustian, 1988, p.65)

A educação familiar é um elemento imprescindível na formação da personalidade da criança, pois, é no seio familiar que constitui-se e desenvolve-se valores morais, de juízo, éticos, sua criticidade e cidadania que refletirá diretamente no seu envolvimento escolar. É no contexto familiar que se lapida e consolida na maioria dos casos o caráter da criança que virá a tornar-se adulto. A família desempenha um papel importante na formação do indivíduo, pois permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração alargador de competências próprias.

Muñoz, Fresnada, Mendoza, Carballo & Pestun (2005) descrevem fatores familiares contribuintes citados por pesquisas científicas para o transtorno da leitura, que acreditamos serem importantes para as diversas dificuldades de aprendizagem. São apontados como aspectos agravantes das dificuldades na aquisição de conhecimentos o alcoolismo, as ausências prolongadas, as enfermidades e o falecimento dos pais. A violência doméstica e a separação conjugal também afetam o ensino. Em relação aos irmãos, são ressaltadas as relações de competitividade e rivalidade. Os maus hábitos (permitidos ou negligenciados pelos pais), como assistir televisão demasiadamente e falta de descanso também contribuem.

Existem fatores socioeconômicos, descritos pelos autores (Muñoz et. al, 2005) dos quais os pais participam, sem poderem facilmente modificá-los. Entre eles encontram-se as más condições de moradia, a falta de espaço, de luz, de higiene, assim como da alimentação mínima necessária para o crescimento e desenvolvimento infantil adequado.

Conforme afirma Del Prette & Del Prette (2005), os pais utilizam três alternativas para promover a competência social dos filhos: o estabelecimento de regras através de orientações, manejo de consequências por meio de recompensas/punições e servindo como exemplo.

Autores citados por Bolsoni-Silva & Marturano (2002) apontam habilidades parentais que interferem na aprendizagem e socialização dos filhos. Dialogar com os filhos. Expressar os sentimentos dos pais para os seus filhos e aceitar os sentimentos dos filhos. Evitar o uso de punições, privilegiando a utilização de recompensas aos com-

portamentos adequados. Ignorar o comportamento inadequado, não dando atenção a ele. Cumprir promessas, pois os pais ao prometerem e não cumprirem fazem com que os filhos se sintam enganados, prejudicando o relacionamento familiar e servindo de exemplo de que não é obrigatório cumprir com a palavra. Entendimento do casal quanto à educação dos filhos e a participação de ambos os progenitores na divisão de tarefas educativas. Habilidade de dizer não, negociar e estabelecer regras para os filhos. Os pais precisam pedir tarefas para os filhos de forma que sejam capazes de cumprir conforme idade e as habilidades que possuem. A habilidade de desculpar-se precisa ser considerada, pois os pais ao pedirem desculpas, estão admitindo os próprios erros e ensinando os filhos a comportarem-se de forma parecida, o que é desejo dos pais.

A participação dos pais nas atividades escolares também é de suma importância, além das habilidades parentais. Sampaio, De Souza & Costa (2004) acreditam que é relevante realizar um treinamento de pais para o auxílio do filho na realização adequada das tarefas de casa e com isso estar atentos para condições antecedentes aos comportamentos envolvidos no estudar, os próprios comportamentos e as condições consequentes a eles. As condições antecedentes são: ambiente organizado, bem iluminado, silencioso, horário fixo de estudo, material escolar completo e atraente. As respostas envolvidas compreendem: atenção aos prazos de entrega, postura corporal adequada e métodos adequados de estudo. As condições após a execução do ato de estudar são consequências positivas, como elogios e recompensas.

De fato, a família é o primeiro lugar que passa segurança, que acolhe a criança após o nascimento. É importante que a criança encontre no lar proteção, segurança e apoio psicológico. Para um bom desenvolvimento físico, mental e cognitivo, é necessário, mesmo que os pais tenham outros filhos, outras atividades, que organizem um tempo mesmo que seja pouco, mas que seja um tempo de qualidade, para uma relação com os seus filhos de amor, respeito, compreensão, troca, socialização e crescimento. Neste sentido, precisam abrir mão da oferta de brinquedos, televisão, videogame, para que a atenção dessas crianças seja preenchida, enquanto se ocupam com outras atividades esquecendo-se de dar o carinho e o amor que estas crianças necessitam tanto. E também, eles precisam ter a exata compreensão de que não podem delegar para a escola o dever de educar com valores morais e afetivos, pois, além de propiciar fortes condições para as dificuldades de aprendizagem, ainda trazer um grande prejuízo para a relação familiar.

2. A Criança e sua Relação com o Universo Escolar

Muito tem se falado sobre as dificuldades de aprendizagem que as crianças enfrentam na escola, os motivos que levam as mesmas a fracassarem e o papel fundamental da família. Mas e a escola? O que ela pode fazer para ajudar seus alunos? O professor, a coordenação pedagógica e outros membros da equipe da escola? A escola deve ser um lugar onde as crianças sintam vontade de ir, que peçam aos pais para levarem e acima de tudo, um lugar que possibilite o conhecimento, a aprendizagem. Por que então a escola, com tantas obrigações com seus alunos é uma das causas das dificuldades de aprendizagem?

Segundo Piaget, à medida que o ser se situa no mundo estabelece relação de significações, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são faculdades estáticas, mas, ponto de partida para atribuição de outros significados. Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o “letramento” das situações reais que estão vivendo.

“O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia [...]. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (Parâmetros Curriculares Nacionais BRASIL, 1998, p.19)”.

Os PCNs propõem um currículo baseado no domínio das competências básicas e que esteja em consonância com os diversos contextos de vida dos alunos.

Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, precisamos como educadores discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Como educadores devemos aproveitar e respeitar as experiências que trazem os nossos alunos, aproveitar os contextos e situações que se apresentam, em evidências, sejam elas situadas no campo ou na cidade, lugares estes geralmente descuidados pelo poder público, discutir sobre a poluição dos riachos, dos córregos, os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à nossa saúde. Questioná-los fazendo comparações com estruturas e vantagens que bairros nobres têm sobre os de periferia, dentre outras questões pertinentes ao assunto.

Desenvolvermos e construirmos com

nossos alunos reflexões críticas sobre os acontecimentos que envolvem o nosso planeta em todos os aspectos sejam eles: políticos, econômicos, educacionais, ambientais, questões de cunho racial, de etnias, ações discriminatórias, regionais, sociais entre tantos outros aspectos relacionados a esta questão. Toda esta dimensão sistematizada e dialogada de forma significativa irá ajudá-los a entender o seu contexto, incitando-o a pensar e agir como um cidadão consciente, crítico, ativo e participativo perante a sociedade na qual está inserido.

Muitos estudos defendem o papel da interação social no processo da aprendizagem. Consequentemente, os aspectos afetivos emergem como dimensão social do desenvolvimento humano.

"Segundo GALVÃO (2000), Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa." A afetividade, o diálogo, a liberdade de expressão são elementos fundamentais para os avanços que a criança pode apresentar na sua forma de apreender a aprender. Sabemos que a realidade das salas de aula nas escolas públicas, muitas vezes não nos permite perceber simples gestos que podem tornar-se problemas futuros e ou até mesmo presentes no contexto escolar, por isso, precisamos sempre no autoavaliarmos para não sermos cúmplices em alguns casos, das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos nossos educandos.

As ideias de mediação e internalização encontradas em Vygotsky (1994) permitem defender, que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

O papel do outro tem uma importância fundamental enquanto formação do sujeito, já que o outro é importante na construção do que sou, pois, sozinho não há conflito e não terá modificação. A interação com o outro, desperta no sujeito a capacidade de buscar novas significações e trocas de conhecimento. E indubitavelmente, é no espaço escolar que esta relação se intensifica.

As escolas devem estar preparadas para receber os alunos, mas para que esse "acolhimento" tenha sucesso integralmente é preciso que os profissionais que atuam diretamente com os discentes tenham uma formação adequada.

Quando os profissionais são capacitados e possuem uma formação continuada, eles conseguem fazer uma leitura da corporeidade e da expressão, percebendo dificuldades, limitações. A partir de então estabelece com este aluno uma relação de afetividade facilitando a construção do conhecimento, tornando-o mais preciso e prazeroso.

Wallon (1978) afirma que a criança acessa o mundo simbólico por meio de manifestações afetivas que se estabelece entre elas e os adultos. Para ele, à medida que o indivíduo se desenvolve cria-se uma forma de expressão mais complexa. O docente passa ser um ponto de referência para o aluno, por isso deve se redobrar o cuidado na relação entre o professor e o aluno. É importante ressaltar, que toda relação pedagógica tem dimensão.

"Na relação pedagógica, o que se aprende não é tanto o que se ensina, mas o tipo de vínculo educador/educando que se estabelece na relação". (GARCIA.1998, p.41).

Pela relação que estabelece na sala de aula, o professor ao ensinar, exerce significativa influência sobre o aluno que aprende, levando-o a alterar, modificar e transformar atitudes, ideias habilidades e comportamentos. Sua atuação ultrapassa, no entanto, a simples transmissão de conhecimentos. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática.

A relação ensinar e aprender não se limita ao espaço da sala de aula. Ela é muito mais ampla, estendendo-se além da escola na medida em que as expectativas e necessidades sociais bem como a cultura, valores éticos, morais e intelectuais, os costumes, as preferências, entre outros fatores presentes na sociedade, tem repercussão direta no trabalho educativo.

(...) saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, as perguntas dos alunos, as suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar não de transferir conhecimento. (FREIRE. 1996, p 47).

Segundo Freire é necessário desmistificar que a escola tem como função primordial transferir conhecimentos de uma geração a outra, o ofício do professor vai, além disso. É importante destacar que na relação professor/aluno o conhecimento é construído dia a dia, onde ensino e aprendizagem acontecem concomitantemente.

O discente no decorrer do processo pedagógico precisa construir a capacidade de perceber-se como ser atuante e não apenas um ser passivo, sendo

"sombra" do professor. Os alunos de diferentes meios sociais chegam até a escola trazendo uma bagagem de características culturais e pessoais, que influenciam diretamente na sua relação pedagógica com o conhecimento, e consequentemente determina a maneira pela qual responde as exigências próprias do processo ensino aprendizagem.

Dessa forma, entendemos que o pro-

fessor deixa de ser o transmissor de conhecimentos numa relação vertical, e assume a condição de educador que, num processo de interação dialogada com os alunos, na construção coletiva do saber valorizando a realidade social do aluno.

3. Contação de Histórias para as crianças

As estruturas familiares estão mudando a cada dia e isto está trazendo alguns reflexos para o desenvolvimento do aluno em sala de aula. Muitas vezes os pais delegam a função de educar somente a escola se ausentando das reuniões e atividades escolares fazendo com que o aluno se desinteresse de sua carreira estudantil.

A família em conjunto com a escola deve buscar bastante esforço e empenho para que a aprendizagem da criança seja em sua totalidade beneficiada. Almeida (1999, p.107 apud Leite e Tassoni, 2002, p.127), diz que: as relações afetivas se evidenciam, pois, a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor aluno, uma relação humana, o afeto estão presentes.

• Pelo que foi citado acima, percebemos que a intervenção com pais é essencial e deve permitir com que eles analisem os seus comportamentos. É importante, também, que se façam intervenções com a criança para que se aumente o repertório dela em habilidades sociais.

• A criança deve ser capaz de pedir e aceitar auxílio na realização das tarefas escolares. Iniciar, manter e terminar conversação com colegas, irmãos e pais. Expressar suas opiniões para professores, amigos e familiares. Recusar-se a fazer o que não quer, como: destruir materiais de outros colegas e cabular aulas por influência de amigos. Analisar situações conflitantes bem como formas de resolvê-las, tais como brigas entre colegas e acusações injustas por parte de professores e pais.

• O aumento das habilidades da criança melhora não somente as relações familiares, como também o ser ajustamento em relação à escola. Contudo, o trabalho com pais e crianças, é comprometido por questões socioeconômicas ou pessoais. Há pais que dizem: “Não posso faltar ao serviço para vir toda semana, pois não terei dinheiro no final do mês.”, “Trabalhamos o dia todo, à noite, cansados, é que não temos paciência para ensinar ou ver as tarefas”. Outros pais ou responsáveis, como avós, têm problemas de saúde, dentre tantos outros. Tais problemas comprometem o seguimento dos encontros, a execução das atividades pedidas, como acompanhar a realização das atividades para casa dos filhos, e conversar com professores na escola.

• São informações que demonstram a importância de se oportunizar que os sujeitos envolvidos reflitam sobre a história vivida em relação à dificuldade escolar e ao estigma de se ter ou de ser um filho que não aprendeu na mesma velocidade que outras crianças. Assim se pode atribuir um novo significado para as experiências de fracasso. É relevante que se percebam como únicos e valiosos, não necessitando se igualar a outros ou a uma “normalidade”, mas sendo capazes de aprender com as experiências vividas.

• Os familiares comumente culpam a criança pela dificuldade de aprendizagem. Afirmam que os filhos são responsáveis pelo problema, pois acreditam não eles não tenham interesse pelos conteúdos escolares, são preguiçosos para realizar as tarefas, são distraídos, menosprezam os esforços que os pais fazem por eles e são “malcriados”.

• Tal crença faz com que as crianças se responsabilizem por algo que não compete somente a elas, o que prejudica a autoestima, bem como gera reações emocionais de tristeza, irritabilidade, cansaço e, com frequência, desinteresse pelo estudo. Além disso, essa ideia não oportuniza a busca de auxílio adequado à criança, ou seja, uma avaliação médica, psicológica e pedagógica que verifique os motivos da dificuldade e que direcione quais são as modificações necessárias, sendo estas no âmbito da família, da escola e da própria criança.

• Os pais devem aprender a estabelecer regras bem definidas e viáveis. É necessário que os pais dialoguem com a criança sobre o motivo das regras, negociando com o filho as que podem ser flexibilizadas. Os pais devem também ser firmes na verificação do cumprimento delas. No caso da desobediência à regra, antes de aplicar uma punição, como castigo ou bronca, deve-se investigar com o filho quais foram as razões para o não cumprimento dela, de modo que saibam evitar o desrespeito a norma. Tais habilidades de refletir sobre as regras, negociá-las e pensar sobre as consequências das mesmas no contexto da família, são importantes para que a criança também aprenda a respeitar as normas da escola, dialogar com os professores sobre elas e explicarem-se e desculparem-se quando não foram capazes de cumpri-las.

Strick e Smith (2001) ressaltam que o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Essas crianças buscam e encontram modos de contornar as dificuldades, mesmo quando são bastante graves.

As autoras colocam que o estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade

em relação a dinheiro ou mudanças de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola.

Para Fernandez (1990) quando o fracasso escolar se instala, profissionais (fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos) devem intervir, ajudando através de indicações adequadas.

José e Coelho (2002) colocam que as crianças não conseguem acompanhar o currículo estabelecido pela escola e, porque fracassam, são classificados como retardados mentais, emocionalmente perturbados ou simplesmente rotulados como alunos fracos e multirrepetentes.

Souza (1996) afirma que o ambiente de origem da criança é altamente responsável pelas suas atividades de segurança no desempenho de suas atividades e na aquisição de experiências bem-sucedidas, o que faz a criança obter conceito positivo sobre si mesma, fator importante para a aprendizagem.

Para Garcia (1998) é possível conceber a família como um sistema de organização, de comunicação e de estabilidade. Esse sistema, a família, pode desordenar a aprendizagem infantil, o mesmo que podem fazer os fatores sociais tais como a raça e o gênero na escola.

O autor ainda refere que as dificuldades de aprendizagem devem ser diagnosticadas de forma diferente em relação a outros transtornos próximos, ainda que, frente a presença em uma pessoa de uma dificuldade de aprendizagem e de outro transtorno, seja necessário classificar ambos os transtornos, sabendo que se trata de dois transtornos diferentes.

Considerações Finais

Com o aumento do número de crianças nas escolas, as estatísticas do fracasso escolar tornaram-se cada vez mais evidentes. O que faz com que alguns alunos aprendam e outros não? Encontrar explicações para o fato, bem como os meios para sua superação constituíram-se em motivações para a realização da pesquisa, ora em desenvolvimento, concebida com os objetivos de detectar as causas geradoras de dificuldades na área de leitura e de escrita em alunos de 5ª séries do Ensino Fundamental e verificar a eficiência das atividades de reflexão e de operação sobre a língua como meios de superação dessas dificuldades, onde pretendemos provar que parte desse fracasso está diretamente relacionada à questão socioeconômica, e a escola, como direito de todo cidadão deve desenvolver mecanismos que possibilitem o sucesso do aluno com dificuldades de aprendizagem.

O alcance social e prático deste trabalho está na possibilidade de se evidenciar que ao aluno de baixa renda, de certa forma sofre uma espécie de exclusão pedagógica, em função das suas dificuldades de aprendizagem oriunda da sua condição social, que acaba tornando-se uma exclusão social, pois este aluno, caso a escola, não assuma suas responsabilidades acabará sendo vítima da evasão ou repetência, em função do seu padrão linguístico, o que resultará na reprodução da exclusão social a que ele já está submetido.

- A importância das intervenções nas dificuldades de aprendizagem e da participação familiar é frequentemente apontada por outros projetos que buscam a família como mediadora e ativa do processo de aprendizagem. Porém, há ainda um vasto caminho de enfrentamento das dificuldades como recursos financeiros, preparo técnico e as próprias características das constituições familiares, fatores estes fundamentais para a adesão e continuidade nestes programas.

O presente trabalho nos mostrou que a construção do conhecimento através da concepção construtivista, ou seja, que a educação deve acontecer a partir de um ato/ação de humanidade e de amor entre educador educando. Ambos são cúmplices neste processo, no qual trocam saberes, conhecimentos contínuos e ambos vão descobrindo e construindo novos valores, conhecimentos, experiências de vida e de mundo, dentro do contexto social, cultural e político em que vivem.

O processo da alfabetização deve ser significativo e condizente com a realidade do educando, pois, o educador deve conhecer o seu educando, investigá-lo e entender o seu contexto. A aprendizagem deve vir de encontro com o que o aluno vivencia, partindo de elementos do seu cotidiano e que estes saberes adquiridos lhes sejam úteis, proporcionado ao mesmo enfrentar, conquistar, amenizar e superar obstáculos, desafios, expectativas de oportunidades, objetivos almejados e principalmente que está criança torne-se um adulto consciente, ativo e participativo junto á sociedade, dentro de um universo complexo e dinâmico em que vivemos, que este ser tenha uma vida digna, provedor de ações críticas, possuidor de uma ótica clara e objetiva de mundo, sabendo respeitar e ser respeitado e que o diálogo seja sempre sua principal ferramenta para o alcance de êxitos em sua vida, almejando-se que esta criança, seja não só um indivíduo alfabetizado e sim “Letrado”. Ficou evidente a importância da família e da afetividade neste processo, de acordo com as dificuldades concluímos que a participação efetiva e afetiva dos educadores e da família no processo de alfabetização é fundamental para que a criança se desenvolva de forma

positiva, cabendo aos pais a tarefa de orientar seus filhos e encaminhá-los na vida escolar e do educador auto avaliar-se constantemente em relação à sua postura e metodologia, proporcionando experiências educacionais significativas de cunho qualitativo e servindo-lhes de espelho com bons exemplos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999, p.107.

BELLEBONI, A. B. S. Qual o papel da escola frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos? In: BELLEBONI, A. B. S. Rio Grande do Sul: 2004 BOLSONI-SILVA, A. T. MARTURANO, E. EM. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. Estudos de Psicologia, Vol. 7, nº 2, 2002.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.19.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394. Brasília:

Senado Federal, 1996.

CIASCA, S. M. Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. Campinas: Casa do Psicólogo, 2003.

CRISTIANO, Fabiana Mendes Cardoso. A importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem na educação infantil, Uberlândia-MG, 2006. DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Trad. Negrera, A. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. DSM-IV - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1995.

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto

Alegre: ArtMed, 2008

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo – Paz e Terra, 1996

GALVÃO, IZABEL. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil- 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Educação e Conhecimento). 134p GARCIA, J.N. Manual das dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GUERRA, L.B. A criança com dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro:

Enelivros, 2002.

LA TAILLE, Yves de: Oliveira, Marta Col. de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vigotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. JOSÉ, E. A. e COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MUÑOZ, J.; FRESNEDA, M.D.; MENDOZA, E.; CARBALLO, G.; PESTUN, M.S.V. Descrição, avaliação e tratamento dos transtornos de aprendizagem. In: Orgs. CABALLO, V.; SIMON, M.A. Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente. Transtornos específicos. Livraria Santos Editora, 2005.

NASCIMENTO, Regina Caetano, Alfabetização Construtivista – dificuldade de aprendizagem: um estudo de caso, São Paulo: 2011.

PEREIRA, A. C. S.; AMBRÓZIO, C. R.; SANTOS, C. N. BORSATO, F.; FIGUEIRA, F. F.; RIECHI, T. I. J. Família e dificuldades de aprendizagem: uma reflexão sobre a relação pais e filhos Universidade Federal do Paraná.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Trad. Ivete Braga. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994.

ROMAN, E.D. e STEYER, V. E. A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil:

Um retrato multifacetado. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

SAMPAIO, A. C. P.; DE SOUZA, S. R.; COSTA, C. E. Treinamento de mães no auxílio à execução da tarefa de casa. In: Orgs. Brandão, M.Z.S.; Conte, F.S.; Brandão, F.S. Ingberman, Y.K.; Silva, V.L.M.; Olliani, S.M. Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento, Vol. 14. Santo André: Esetec Editores Associados, 2004.

SOUZA, E. M. Problemas de aprendizagem – Crianças de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.

STRICK, C. e SMITH, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. Do Acto do Pensamento da Criança. São Paulo: Moraes Editores.

1978.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre um assunto que ocupa, hoje, o lugar central na discussão da educação esco-

sílaba, palavras e frases.

Os alunos conhecem o som e sabem reconhecer a representação gráfica das vogais, em seguida aprendem as consoantes.

O processo fônico: nasceu como uma crítica ao método da soletração ou alfabético, mas visando aproximar os alunos de algum significado é que foram criadas variações do processo fônico, diferindo uma modalidade da outra em apresentar os sons.

Um exemplo desse processo é o professor que escreve uma letra na lousa e apresenta imagens de objetos que comecem com essa letra. Em seguida escreve várias palavras na lousa e pede para os alunos apontarem a letra inicialmente apresentada, a partir do conhecimento já adquirido o aluno pode apresentar outras palavras com esta letra. A maior crítica a esse método é que não serve para trabalhar com as muitas exceções da língua portuguesa. Por exemplo, como explicar que acender e ascender têm a mesma pronúncia e se escrevem de maneira diferente?

A velha cartilha Caminho Suave era referência entre a grande maioria dos brasileiros alfabetizados até os anos de 1970 e início dos anos 80 e teve sucesso devido á simplicidade de sua técnica.

Processo Silábico: Se caracteriza pela apresentação visual de sílabas prontas, sem forçar a articulação das consoantes com as vogais, e sem destacar as partes que compõem a silaba. No processo silábico se emprega como unidades-chaves as sílabas que depois se condicionam em palavras e frases, esse processo ganhou o mundo muito rápido e passou a ser ensinado pelos professores adiantados da época. Até os dias atuais a silabação é o processo mais usado principalmente no Brasil.

Esse processo representa a fase mais avançada do método sintético, atende a um princípio importante e facilitador da aprendizagem quando falamos, pronunciamos sílabas e não letras ou sons separados, opera com um fragmento que pode ser reconhecido sem preocupação sobre sua relação direta com o som da fala.

No processo silábico se emprega como unidades-chaves as sílabas, que depois se condicionam em palavras e frases.

Etapas: 1ª ensinavam-se as vogais, com a ajuda de ilustrações e palavras.

Exemplo: U, mostrando-se a palavra uva junto com a gravura

Etapa: 2ª faziam-se exercícios para a junção de cada vogal com diversas consoantes, por procedimentos iguais ao anterior.

Exemplo: Ca de casa, ma de mala, para formar a palavra cama.

Cada combinação de consoante e vogais eram introduzidas em lições separadas e com elas formavam-se palavras que serviam para fixação do padrão silábico, porém poderia levar á formação de palavras sem sentido para a criança.

Processo Iconográfico: "Johan Amós Comenius" propunha o ensino de um alfabeto vivo, cujos elementos se correspondiam de maneira onomatopeica (imita o som natural da coisa significada). Segundo Comenius o processo consistia em usar uma letra acompanhada de uma figura animal, cuja voz se assemelhasse ao som da respectiva letra.

Exemplo: O som da letra M seria representado tendo ao lado a figura de um boi mugindo

(MUUUU).

O processo faz com que a leitura fique fragmentada, processando-se assim mecanicamente, sem significação. A dificuldade na pronúncia torna difícil o entendimento do significado.

Grande mérito desse processo foi a preocupação de Comenius em motivar as crianças usando as letras com gravuras. Exemplo: A - um cachorro Au, Au, Au

- Um pintinho Piu, Piu, Piu

Processo letras móveis: Jogo de letras móveis de várias cores e dimensões, muitas vezes eram feitas com substâncias comestíveis. As crianças deviam procurar as letras no meio das outras e desenhá-las, em seguida formavam com as mesmas sílabas e palavras, que depois eram escritas e como prêmio podiam ser comidas.

Processo fonomímico: Esse processo consiste no ensino dos sons acompanhados e um desenho, mímica, gestos, expressões e ruídos, indicando a posição dos lábios durante a emissão reproduzindo os sons emitidos pela voz humana.

Exemplo: O ruído do rato comendo o queijo. Rrrrr a = ra, rrrrrr e = re, rrrrrr i = ri, rrrrrr o = ro, rrrrrr u = ru.

Esse processo tornava o ensino muito mais vivo e movimentado para a criança despertando mais interesse e atenção, com o surgimento de novas cartilhas esse processo ainda é utilizado, quando bem aplicado e associado a outros métodos é bem-sucedido, é mais motivador porque parte de histórias e coisas que as crianças gostam.

Exemplos de cartilhas que utilizavam o processo fonomímico como auxiliar: Jardim do faz de conta, Casinha feliz, O sonho de Talita, é tempo de aprender e Cartilha do Soldado.

O processo fonomímico é uma modificação do processo fônico. O som fundamental é tomado da natureza ou de uma situação da vida, empregando-se como ponto de par-

tida as histórias infantis.

Método Analítico Processo de Palavração

O método analítico defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo desde princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir da unidade complexas de linguagem para depois dividi-la em partes menores. Por exemplo a criança parte da frase para depois extrair as palavras e depois dividi-la em unidades mais simples. Apresentação da palavra (por meio de cartaz com desenho e a palavra escrita embaixo)

Reconhecimento e escrita da palavra (leitura e escrita das palavras)

Decomposição da palavra em sílabas (pedacinhos). Ex. bola bo la. Discriminação da palavra auditiva, discriminação visual e gráfica, corte de palavra, junção das sílabas. Reconhecimento e identificação dos sons básicos (fonemas, vogais e consoantes das sílabas já conhecidas).

Discriminação fonética: Marque um x nas figuras que terminem igual a palavra bola. O professor pedirá que as crianças falem palavras com o pedacinho das sílabas bo e la. Formação de palavras novas: Ficção destas palavras, articulação dos fonemas com todas as vogais: boa, baú, bebeu.

Organização de frases: A bola é da babá (ou) A bola é da Lalá.

A duração de cada etapa depende do tempo de aprendizagem de cada criança. O professor não deverá ter pressa e só começar uma palavra com sílabas diferentes, quando a anterior tiver sido aprendida. Cartilhas que contém o processo de palavração: Caminho Suave, Pom Pom meu gatinho, Davi meu amiguinho etc.

Esse processo apresenta resultados satisfatórios para a aprendizagem da leitura. É motivador, facilitando assim maior assimilação e exigindo habilidade técnica do professor.

Processo Sentenciação: No Brasil, dois grandes educadores se destacaram como pioneiros da Setenciação: Artur Joviano e Mendes Viana.

Processo de Fundamentação: Esse processo parte do todo para as partes, atendendo a psicologia da criança, que é mais globalizadora: frase-palavra-sílaba-letra. (O fundamento essencial é a frase).

Características: É indispensável que as sentenças apresentadas tenham sido completas, tenham um significado, estejam relacionadas com os interesses, com a vida e experiências as crianças, estejam escritas dentro do vocabulário de uso corrente e familiar dos alunos, sejam em sequências de dificuldades crescentes, não sejam longas, sejam escritas em palavras grandes, legíveis e bem traçadas.

Tipos: Sentenciação livre, dirigida e com incidências de certos fonemas.

Sentenciação livre: Consiste em dois períodos:

Período preparatório: é o tempo que procede a aprendizagem. Os recursos de motivação são: histórias, jogos, dramatizações, figuras.

Período de apresentação da sentença (aprendizagem). Frases: 1) apresentação da sentença, 2) reconhecimento das palavras na sentença, 3) reconhecimento da palavra fora da sentença, 4) reconhecimento das sílabas, 5) discriminação das sílabas, 6) composição de novos vocábulos e sentenças. Ex: Eva é uma boneca ou Eva é levada ou Eva gosta de brincar.

Sentenciação dirigida: São frases com palavras formadas pelos mesmos fonemas. São constituídas de palavras que contém a mesma consoante. Há preocupação com o som e não com o nome da letra. Ex: Viva o vovô. Eva vê a uva. Ivo vê o ovo. Também consiste em dois períodos com a sentenciação livre.

Vantagens: É de fácil motivação. O enriquecimento do vocabulário é feito gradativa e progressivamente. Estimula a autoaprendizagem, a predominância de uma consoante facilita a fixação e reconhecimento da mesma.

Sentenciação com Incidência de certos fonemas: Ex: Titio deu um bote ao Tito. O bote de Tito tem duas velas. É um bote bonito! Vem Talita, ver o bote! Vem Paulo, vem ver meu bote!

Verifica-se a incidência da consoante T.

Processo do Conto: É uma decorrência natural do processo de sentenciação. As sentenças são parte de um todo maior mais interessante e significativo. Apresenta-se gradativamente parte de uma história completa que a criança irá memorizar. Fases do processo: a) Período preparatório (despertar o interesse), b) Período de aprendizagem (introdução de história curta com o auxílio de gravuras sugestivas e posteriormente introdução da técnica de leitura. Pode durar até três semanas).

Técnica: Apresentação dos personagens da história, o professor conta a história e faz com que os alunos a reproduzem.

Leitura compassada de frases da história escrita pelo professor na lousa, enquanto os alunos acompanham mentalmente.

Leitura das sentenças pelo professor e a repetição em coro pelos alunos.

Depois que os alunos já conhecem todas as frases passa-se ao reconhecimento das palavras, reconhecimento das sílabas (através de jogos, exercícios etc.), formação de novas palavras.

O professor tem que se preocupar em fixar frases e palavras, deve haver uma direção, uma discriminação dirigida. O professor deve planejar bem suas aulas para formular bem a história com sequência das sílabas.

Processo de Unidade de Experiência: É o mais moderno dos processos de ensino de leitura. É uma extensão do processo do conto, apenas a cartilha é confeccionada pelo professor, de acordo com as experiências infantis. O que distingue do processo do conto são os textos de leitura, que podem ser isolados ou em capítulos não são pré-fixados num livro, decorrem de uma atividade de um projeto que serão elaborados pelas próprias crianças.

Valor: Procura atender os princípios da percepção global, atende os princípios que visam a satisfação da autoatividade da criança. É a criança que está elaborando e criando. A leitura gera motivação desperta interesse e desenvolve a força criadora, esse processo desenvolve a linguagem e aumenta o vocabulário.

Fases:

1ª fase: Experiência (iniciação da pré-cartilha). Contar a história, interessar as crianças na ordenação da sala, empregar desenhos, recortes, colagem sobre a história contada, dramatizar a história, pregar nas cenas ilustradas e fixados cartões com os respectivos nomes (1º contato com a leitura), a criança recebia os textos mimeografados para serem completados, as folhas que seguem continuamente a história formará um livrinho ou melhor fará a pré-cartilha.

2ª fase: Identificação do texto (apresentar o texto num cartaz).

3ª fase: Reconhecimento das frases no texto.

4ª fase: Decomposição das sentenças em palavras.

5ª fase: Decomposição das palavras em sílabas.

Organização de um pré-livro. É material de leitura cuja função é iniciar a alfabetização, com histórias vivas extraídas da experiência infantil, com vocabulário simples, com muita ilustração para facilitar a compreensão do texto.

O objetivo do pré-livro: São os objetivos da história, os quais implicam a formação do processo de leitura (ler), o desenvolvimento dos hábitos, atitudes e habilidades essenciais à leitura e, através dela o desenvolvimento da criança.

A adoção de uma cartilha: Deve ser selecionada segundo: O processo de alfabetização utilizado pelo professor, a atualização de suas ilustrações e textos, a adequação do vocabulário e sua riqueza, a oportunidade de enriquecimento de experiências que promovem, o atendimento que dá a filosofia e à psicologia do ato de ler a facilidade que oferece para a aquisição de hábitos, habilidades e atitudes de leitura.

Conclusão: Todos os métodos têm o seu valor, o professor deve conhecer os vários processos, pois em cada um deve haver algo a ser usado com vantagem.

Construtivismo

O método construtivista procura instigar a curiosidade, já que o aluno é levado a encontrar as respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com a realidade e com os colegas.

O construtivismo foi desenvolvido pelo psicólogo suíço Jean Piaget, no início da década de 1920. Também foi de fundamental importância, para o desenvolvimento do construtivismo, as pesquisas realizadas pelo psicólogo russo Lev Vygotsky. A psicóloga argentina, seguidora de Piaget, Emilia Ferreiro, também teve importante papel, pois desenvolveu o construtivismo no campo da alfabetização de crianças.

Uma nova linha pedagógica que emergiu como teoria influente no meio educacional brasileiro, sendo na maioria das vezes considerado como uma perspectiva transformadora, onde propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir de sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo. O construtivismo enfatiza a importância do erro não como um tropeço, mas como um trampolim na rota da aprendizagem. A teoria condena a rigidez nos procedimentos de ensino, as avaliações padronizadas e a utilização de material didático demasiadamente estranho ao universo pessoal do aluno.

Assim, no momento em que novas soluções eram buscadas para os problemas

educacionais, o Construtivismo surgiu identificado com as teorias críticas da educação. Atualmente o Construtivismo é o principal referencial teórico do meio educacional brasileiro, tendo alcançado esse posto, de modo mais decisivo, a partir da década de

1980.

O indivíduo passou a ser compreendido primordialmente a partir de seu desenvolvimento cognitivo, o que implicou na ideia de que o aprendizado depende principalmente de um ambiente estimulante, que propicie a cada um condições de desenvolver-se a partir de seus interesses.

Podemos dizer que houve uma influência piagetiana no movimento escolanovista que, mais decisivamente, a partir da década de 1930 ganhou corpo no Brasil. (movimento que se focava de modo central nas características individuais, defendendo que o ensino deveria ser conduzido a partir dos interesses do indivíduo, onde a aprendizagem era centrada no aluno e não no conteúdo).

Um fato importante nesse sentido foi a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, que foi o primeiro documento oficial em que a influência da teoria piagetiana pôde ser notada, desde então, as propostas construtivistas cresceram em importância e, especialmente, a partir da difusão dos estudos de Emilia Ferreiro, se tornaram hegemônicas influenciando inclusive os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – publicados pelo MEC em 1997.

O propósito da educação escolar sempre foi à formação do indivíduo, repassando de maneira esmiuçada, os saberes organizados e construído pela sociedade. Sendo assim, a escola criava o ensino em seu contexto unicamente técnico, autoritário, rígido e discriminatório com relação aos alunos vindos de família mais humilde.

A forma rígida da educação por meio de sua posição política e pedagógica era dominada pelo repasse do conhecimento através de matérias separadas entre si, não deixando que o aluno tomasse parte de maneira efetiva do procedimento de ensino e aprendizagem.

Há pouco tempo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) obtiveram imensas censuras ao escolherem a alusão teórica o construtivismo (ANPED, 1996; AZANHA, 2001; DUARTE, 2001; MOREIRA, 1996).

No livro Psicogênese da língua escrita Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, perguntam:

"Como alguém aprende a escrever?".

Nele elas não propõem nenhum método pedagógico, mas revela os processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança, ou seja, de que modo ela aprende. Tanto as descobertas de Piaget como as de Emilia Ferreiro levam a conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado, por acreditarem que a criança busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocínio lógico e que o processo evolutivo de aprender a ler e a escrever passa por níveis que revelam as hipóteses formadas pela criança, Emília Ferreiro e Ana Teberosky definiram, em sua obra cinco níveis:

1)Hipótese Pré-silábica

2)Hipótese Silábica sem valor sonoro

3)Hipótese Silábica com valor sonoro

4)Hipótese Silábica Alfabética

5)Hipótese Alfabética

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar na idade certa ainda é um desafio no Brasil. Dados do Censo 2010 indicam que 15,2% das crianças brasileiras não sabem ler nem escrever aos 8 anos. O problema se mostra ainda mais complexo quando se consideram os resultados por região: no Norte, o índice chega a 27,3%, e no Nordeste, a 25,4% — uma desigualdade brutal em relação à Região Sul, que apresenta as melhores taxas do país, com 5,4% de crianças não alfabetizadas na faixa etária adequada.

A criação do ensino fundamental de 9 anos, colocando na escola crianças a partir dos 6 anos, tem levado pais e professores a questionarem sobre a melhor idade para se alfabetizar.

Estudos, baseados em experiências educacionais, têm trazido luzes nessa área. Na alfabetização, cada criança tem o seu próprio ritmo, leitura e escrita podem começar tanto aos 4 quanto aos 7 anos. Entra nessa variável o estímulo recebido pelos pais.

Os neuropediatras dizem que o período para se alfabetizar não é fixo, vai dos 4 aos 7 anos, dependendo do desenvolvimento cerebral da criança. Antes da alfabetização, o cérebro deve passar por diversas fases, como a aquisição das noções de espaço e tempo e pela fase da coordenação motora fina.

Um fator que muito contribui para a alfabetização é o incentivo que recebe em casa, dos pais. O ambiente influencia e desperta o interesse para a leitura e à escrita. Pais que dão, desde cedo, livros infantis aos filhos, lápis e papel para rabiscarem ou leem histórias antes da criança dormir. Os pais devem ler e não apenas contar histórias. Ler é diferente de contar. Quando se lê a história com um livro, desperta a curiosidade da criança para saber o que aqueles riscos, no livro, significam.

Porém, a criança pobre vem de um ambiente de baixa escolaridade e geralmente os pais não se interessam pela leitura, não encorajando, assim, os filhos. Despertar o gosto pela leitura, sensibilizar para os livros, desde cedo, farão a diferença em toda a vida escolar.

O que se constata é que nas escolas particulares comumente as crianças chegam à 1.ª série, aos 7 anos, já alfabetizadas, enquanto que na escola pública, geralmente, é com essa idade que vão começar a aprender a ler e a escrever. Essas crianças diferentemente daquelas, com raras exceções, não passaram pela pré-escola.

É preciso ater-se ao fator lúdico dos primeiros anos de alfabetização. O contato com as letras deve se processar de maneira prazerosa e um professor mau formado pode bloquear a vontade de aprender para o resto da vida.

A criança não deve ser forçada a aprender logo a ler e a escrever. O interesse pelas letras deve partir da própria criança. Deve ser natural. Às escolas, aos pais cabem apenas estimulá-la para a aprendizagem. Dizem os especialistas que se a criança for forçada, sentir-se-á muito cobrada e poderá ter problemas emocionais, de autoestima, como ter medo da escola, ter horror aos estudos. por exemplo, uma criança de 5 anos que lê e escreve bem como uma de 7 anos, não é aconselhável que deixe o grupo de sua faixa etária. Emocionalmente, ela reage melhor com crianças de sua idade, tem os mesmos interesses, gosta das mesmas brincadeiras, entrosa-se melhor.

Com as mais velhas, ela pode se sentir desajustada, isolar-se. Na infância, 1 ou 2 anos fazem muita diferença.

Itens que podem estimular as crianças para a leitura e para a escrita:

Biblioteca infantil: os pais devem, desde cedo, dar livros com textos e muitas ilustrações. Há livros especiais para crianças mais novas, alguns são de pano, outros, de plástico.

Estojo cheio: as crianças devem ter lápis de cor, de cera e muitos papéis para rabiscar. Habituando-se ao lápis, terão mais facilidade para aprender a escrever.

Exemplo: os pais devem ler livros, revistas e jornais na presença dos filhos. Levá-los a livrarias e bibliotecas, fazer isso como se fosse um passeio.

Pode ocorrer de algumas crianças ler ou escrever bem melhor que o restante da classe. Nesse caso, o que fazer? Continuar com a turma de sempre ou avançar na série? Referendam os especialistas de que saber ler e escrever não é motivo para pular de ano. A criança, nesse caso, para não se desinteressar, deve receber atividades especiais, mais complexas, durantes as aulas.

Essa criança não deve avançar na escolaridade, porque no jardim da infância não conta apenas o fator cognitivo. É preciso levar em conta o nível de desenvolvimento psicomotor, social e emocional da criança.

O professor deve fornecer ferramentas para o aluno construir o seu processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A linguagem escrita é definida como as formas de discurso, as condições e situações de uso nas quais a escrita possa ser utilizada (cartas, bilhetes, notícias, relatos científicos etc.)

Inicialmente, o professor precisa tomar por base o texto e não mais as palavras-chaves.

O texto deve ser o elemento fundamental para inserir a criança no universo letrado'. Além da escrita espontânea, pode ser considerado também o trabalho com modelos, que possibilitam 'as crianças comparem suas hipóteses com o convencional.

Enfim, O professor deve garantir que as práticas escolares ajudem o aluno a refletir enquanto aprende e a descobrir os prazeres e ganhos que se pode experimentar quando a aprendizagem do sistema de escrita é vivenciado como um meio para, independentemente, exercer a leitura e a escrita dos cidadãos letrados.

Referências Bibliográficas

Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista-Teberosky Ana Baldini

Irene

GOLDESTEIN, Sam. Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 4 ed. Campinas: PAPIRUS,1998.

GOULART, C. M.A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador

na escola. Cad. Pesquisa. Nº. 110-São Paulo, julho de 2000. GRIGORENKO, Elena L.

STERNBERG, Robert J. Crianças Rotulara-o que é Necessário Saber sobre as Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003. KIRK, S. A. (1962).

Educating Exceptional Children. Boston: Houghton Mifflin. Ler e escrever na escola, O real, O impossível e o necessário- Lener Délia

Reflexões sobre alfabetização- Ferreiro Emilia

POLITY, Elizabeth. Dificuldade de aprendizagem construindo novas narrativas.

São Paulo: Vetor, 2001.

SHIMITH, Corinne. Dificuldades de aprendizagem de A a Z. Porto Alegre: Artes

Médicas, 2001. SOARES, M. Letramento: como avaliar, como medir. In:

SOARES, M. Letramento: um tema em

três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. UMFMG, outubro 2003. TFOUNI, Leda V. – Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, A construção do pensamento e da linguagem.

São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Nelci Soares Pérsio: discente, UNASP. Eunice Barros Ferreira Bertoso: Mestre,

docente, orientadora, UNASP.

Psicogênese da língua escrita- Ferreiro Emilia, Teberosky, Ana

Silva, W.C. (2008). Discalculia: uma abordagem à luz da Educação Matemática. Relatório Final para concretização do Projecto de Iniciação Científica, PIBIC, Universidade de Guarulhos, Guarulhos.

Smole, K.Set all (2000). Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática:

matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Armed.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA INCLUSÃO

ENEDINA BARBOSA FERREIRA ROCHA

RESUMO

O presente estudo apresenta a inclusão educacional a partir de uma perspectiva sobre as necessidades educacionais especiais frente a dificuldade de aprendizagem vivenciada por estes alunos. O objetivo geral foi identificar como o cenário educacional vem atuando no tocante a educação inclusiva e especial na atualidade, com recorte para a importância do professor para a superação da dificuldade de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. A metodologia presente neste estudo foi pautada em pesquisa bibliográfica, qualitativa, explicativa com base em autores atuais que abordam a temática escolhida. Concluiu-se que a educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais estão caminhando lado a lado, trazendo para o universo educacional novas perspectivas e possibilidades, onde a escola tem sido destaque ao garantir o acesso de todos incluindo sem excluir no cotidiano de sala de aula, tendo o professor como peça fundamental neste processo.

Palavras-chave: Educação; Escola; Inclusão; Necessidades educacionais especiais.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata das necessidades educacionais especiais e a dificuldade de aprendizagem, tendo como recorte central o processo da inclusão dos alunos no ambiente escolar. Desta forma, entende-se que a inclusão é um processo que envolve práticas que facilitam a convivência e o aprendizado. E ao tratar sobre a inclusão educacional, foi possível observar que este é um tema que se caracteriza pela aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, e a aprendizagem através da cooperação e convivência dentro da diversidade humana. Logo, a educação inclusiva vem ganhando espaço no Brasil nos últimos anos. A inclusão nas escolas de alunos com necessidades educacionais especiais já é uma realidade em todo o mundo.

A escola inclusiva para existir precisa ir além de uma lei, ou seja, precisa praticar o que diz a lei. Incluir sem preparo é o mesmo que incluir para excluir. Assim, a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, e a educação especial vem na direção de atender a todos que apresentam alguma necessidade educacional especial. Nesta perspectiva, busca-se identificar como a educação especial e inclusiva contribuem no processo de aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais na atualidade.

Sendo assim, foi definido como objetivo geral, identificar como o cenário educacional vem atuando no tocante a educação inclusiva e especial na atualidade, com recorte para a importância do professor para a superação da dificuldade de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, para que esse objetivo fosse alcançado, foram criados quatro objetivos específicos, sendo: Desenvolver um breve histórico sobre a educação inclusiva e especial; descrever os aspectos legais da inclusão e da educação especial; apresentar algumas necessidades educacionais especiais; abordar o papel do professor na educação inclusiva e sua importância no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A escolha do tema esteve relacionada diretamente ao cotidiano escolar, onde se percebe a importância do acesso e participação de todas as crianças com idade escolar à educação, mesmo aquelas com necessidades educacionais especiais. A inclusão é uma realidade e tem que ser respeitada. A educação é direito de todos, e neste contexto, as necessidades educacionais especiais devem ser também atendidas nas escolas regulares.

A inserção na escola, a inclusão em turmas regulares e a dinâmica que enfrentam no dia a dia no ambiente escolar, são fatores de grande expectativa quando se tratando de crianças com necessidades especiais. E dentro deste universo pode-se destacar que a realidade da inclusão em escola regular é observada como um avanço para a educação, assim como, para os alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial, e nesta direção, os professores são fundamentais nesta caminhada, onde a formação continuada destes deve ser observada como um ponto essencial para que o cotidiano escolar possa ser proveitoso e inclusivo.

DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão no ambiente escolar consiste em possibilitar à criança o desenvolvimento dentro dos seus limites pessoais, e não a partir de padrões impostos pela sociedade, para além, é um desafio também oportunizar as relações que sucedem o dia a dia escolar, onde o educador precisa estar preparado para atender as demandas de sala de aula, assim como a própria escola de forma geral. Porém, os desafios de uma educação inclusiva não ocorrem apenas no momento da ida para a sala de aula, tais desafios começam antes, onde a própria sociedade precisa aprender que a inclusão precisa existir e

ser algo natural. Medeiros (2011, p. 2) sinalizou que: "a sociedade como um todo precisa adotar uma postura inclusiva, eliminando de vez as barreiras que servem de obstáculos à inclusão das pessoas com necessidades, em todos os sentidos, seja na escola ou no âmbito da própria sociedade."

Ainda nesta direção, pode-se acrescentar com base nos ensinamentos de Pontes (2010, p. 426) que "não existem fórmulas mágicas, prontas para se vencer as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essas dificuldades muitas vezes são sintomas de que algo não vai bem, podendo ser identificado e até amenizado pelo educador."

Passos et al. (2011, p. 68) pontuam que: "O pedagogo tem a obrigação ética e profissional de procurar meios para atender e ajudar todos os alunos, independente das dificuldades que eles apresentam." Ou seja, as necessidades educacionais especiais não podem ser vistas e não trabalhadas, ao contrário, é preciso estar atento aos alunos para que seja possível ofertar a eles o universo necessário para a construção da sua aprendizagem, independente das necessidades que estes podem apresentar. Essa realidade somente é alcançada quando a escola atende as demandas colocadas de maneira ampla, ou seja, quando oportuniza profissionais qualificados, pois também ocorre de o professor não ser preparado para atender tal necessidade educacional, e precisar contar com mais um profissional em sala de aula como, por exemplo, um intérprete de língua de sinais.

O professor tem papel fundamental para a formação das crianças, e na atualidade, diferente do que era vivenciado no passado, a educação de crianças com necessidades educacionais especiais também ocorre em escola regular, ou seja, a inclusão vem ganhando cada vez mais força e destaque, e neste cenário pode-se observar que as escolas precisam empregar esforços para estarem ofertando uma educação com base no que diz o campo legal, ou seja, a inclusão destes alunos sem a desculpa de não ter meios para atendê-los.

Nesta perspectiva, o professor assume um importante papel na educação da criança que apresenta necessidade especial, e para que esse processo ocorra da melhor forma possível, torna-se extremamente essencial que este busque aprimorar seu conhecimento a respeito desta temática, assim como capacitar-se para que o seu dia a dia no interior da sala de aula seja produtivo, não tornando o cotidiano um desafio sem formas de superação. Para além, é necessário que ocorra investimento na formação dos professores para que os mesmos possam utilizar métodos multissensoriais, garantindo a todos à informação (NAVAS, 2011).

A educação inclusiva deve ser compreendida como uma política para integração de todos os alunos, conscientizando o professor para sua importância e para a necessidade de capacitação contínua para a prática docente.

A faculdade não consegue atender a todas as demandas que poderão ser encontradas na sala de aula, e por este motivo, torna-se imprescindível que o professor busque se aprimorar, realizar cursos sobre determinada temática, assim como, também é preciso que as escolas oportunizem meios aos seus professores para a realização de cursos para que estejam aptos a atender as demandas que se apresentam no cotidiano da sala de aula.

Estudar é compreendido como essencial para aquele que deseja se aperfeiçoar e oferecer um ensino de qualidade, independente do aluno ser regular ou apresentar necessidades educacionais especiais. A importância da formação dos professores ganha espaço e destaque tendo em vista que ainda na atualidade existe o despreparo de diversos profissionais para receber os alunos no que se refere ao processo de inclusão.

A escola pode ser de fato, um espaço de desenvolvimento da competência social para todas as crianças, contudo, este espaço ainda se apresenta como um grande desafio para os profissionais deste segmento sejam eles professores, pedagogos, psicopedagogos. Isto ocorre, porque até hoje não existe uma ampla consciência de que é necessário estar atualizado, sempre buscando novos conhecimentos para atender da melhor forma possível os alunos dentro das suas limitações. Valle e Maia (2010, p.18) ensinam que toda inclusão "causa uma mudança de perspectiva educacional, pois além de atender as dificuldades dos alunos, envolve a todos: pais, direção, alunos e professores.

Nesta direção, cabe evidenciar que as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar, e também precisam "fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação" (JESUS; EFEGEN, 2012, p. 19).

Discute-se a necessidade dos professores e pedagogos buscarem cada vez mais o preparo sobre tais demandas, pois a inclusão vem crescendo ano a ano no universo educacional, e manter a postura do passado será o mesmo que incluir na sala de aula e excluir desse aluno a possibilidade do processo ensino-aprendizagem.

É fundamental que novos olhares sejam dispensados à escola, à construção do seu currículo, pois cada criança é única, e a cada particularidade é que o trabalho do professor ganha mais destaque, superando as barreiras, fazendo destas a motivação para que estes alunos possam se perceber inclu-

ídos e não diferentes e excluídos no processo de aprendizagem. Jesus e Efegen (2012, p. 24) avaliam que "a ação docente se constitui como um possível movimento para a significação desses alunos como sujeitos de conhecimento."

A prática pedagógica se constitui como um diferencial no tocante ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos que estão inseridos no contexto da educação especial, e nesta direção, entende-se que é preciso pensar a escolarização destes alunos, pois desta forma vislumbra-se a possibilidade de que estes sejam de fato incluídos na aula.

Assim, acrescenta-se que o professor "deve buscar meios de informar-se sobre as características de cada um dos seus alunos com ou sem deficiência, objetivando a compreensão de suas potencialidades e necessidades, para que possa ajudá-los de forma significativa" (BRASIL, 2006 p. 15).

Deve-se ainda lembrar que na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, fez referência à inclusão e à formação de professores, onde o texto diz:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26)

Ou seja, observa-se que "na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais" (MARTINS, 2012, p. 29). Desta forma, busca-se de fato efetivar o que é compreendido como educação inclusiva.

De maneira geral, cabe citar novamente Martins (2012, p. 32) quando diz: "para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade."

A formação dos professores e as possibilidades que encontram nas escolas onde estão inseridos para atuarem da melhor forma possível com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é uma relação que deve ser observada com atenção, tendo em vista que a inclusão não pode ser pautada na exclusão em sala de aula, ou seja, o aluno precisa ser inserido no espaço escolar e fazer parte deste. Nesta direção, a superação das dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos também se destaca, sendo o professor a peça fundamental no enfrentamento deste caminho a ser percorrido.

O aluno com necessidades educacionais especiais deve ser compreendido como sujeito pleno e historicamente situado, sendo este capaz de responder com competência às exigências do meio, contanto que sejam oferecidas condições adequadas no cotidiano escolar. Assim, destaca-se que a dificuldade de aprendizagem neste cenário pode ser ampla, e cabe ao professor oportunizar meios para que este aluno não seja prejudicado em sua totalidade tendo como obstáculo a sua necessidade educacional especial.

Como forma de ampliar o atendimento frente à inclusão escolar, muito vem sendo debatido sobre a possibilidade da criação das salas de recursos pedagógicos multifuncionais como forma de auxiliar e contribuir para o processo de ensinoaprendizagem destes alunos. Ou seja, a sala de recursos multifuncionais se caracteriza enquanto um importante espaço dentro da escola para a realização do atendimento aos alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial. Com base em Alves et al.

(2006, p. 15) a sala de recursos multifuncionais "é um espaço para a realização do atendimento educacional especializado de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente."

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço rico a partir da visão do desenvolvimento que a mesma oferece ao aluno, ou seja, é um espaço que possui diversos materiais que foram pensados exclusivamente para trabalhar com os alunos com necessidades especiais, lembrando que o mesmo aluno pode somar algumas necessidades. Para além, Galvão Filho e Miranda (2012) esclarecem ainda que as salas de recursos multifuncionais buscam potencializar o fazer pedagógico com base em uma série de estratégias que favorecem a aprendizagem do conhecimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais devem ser planejados, porém, este o tipo de recurso utilizado irá depender da necessidade que cada aluno irá apresentar, assim como a continuidade também depende da evolução de cada aluno. É preciso que exista planejamento, tendo como objetivo sempre o desenvolvimento e superação dos limites destes alunos.

Verifica-se que as avaliações na sala regular não são substituídas pelas atividades que são realizadas fora destas, onde a sala de recursos precisa ser compreendida como uma complementação e não uma substituição da sala de aula e das atividades nela desenvolvidas. Ou seja, essa se traduz como um meio de auxiliar o aluno com necessidades

educacionais especiais a aprender o conteúdo ensinado de forma mais diferente a da didática usada com os demais alunos em sala de aula. A inclusão requer meios de trabalho que possibilitem o ensino – aprendizagem de todos. Entende-se dentro desta perspectiva que a escola deve produzir materiais didático-pedagógicos adaptados para esses alunos, de acordo com suas necessidades educacionais (BRASIL, 2006).

As crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem por apresentarem necessidades educacionais especiais como: dislexia, dislalia, disgrafia, discalculia, TDAH, entre outros, necessitam de algum tipo de atendimento diferenciado na escola, onde as salas de recursos multifuncionais são observadas como essenciais para que as mesmas possam conseguir alcançar à sua maneira, o que vem sendo ensinado.

De forma geral, a relação-professor aluno com necessidades especiais, processo de ensino-aprendizagem, superação das dificuldades de aprendizagem, ou seja, todo esse processo se traduz como realidade vivenciada na atualidade frente a educação inclusiva e a perspectiva da educação especial. Enfrentar as barreiras postas diante das dificuldades de aprendizagem não pode ser algo compreendido como impossível no cenário educacional atual, os recursos que podem ser utilizados e construídos nas escolas são diversos, e a formação continuada dos profissionais também é avaliado como um grande passo para que todos em sala de aula tenham as mesmas oportunidades de aprender.

3. CONCLUSÃO

Ao final deste estudo foi possível observar que a educação inclusiva vem ganhando cada vez mais espaço no cenário nacional, onde as escolas estão se adequando para receber a todos os alunos, dando destaque ao espaço escolar físico e principalmente, a qualificação dos professores, para que estes estejam preparados para atender a toda demanda em sala de aula.

Neste estudo o objetivo principal foi alcançado, o texto conseguiu identificar que a educação inclusiva e a educação especial vêm fazendo parte, de forma ampliada, no interior das escolas, não apenas como forma de seguir a lei, mais também, de oportunizar o acesso a todos os alunos, independente das suas limitações. Para além, foi possível também identificar a importância do professor para a superação da dificuldade de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ademais, acrescenta-se ao final do trabalho que todos os objetivos específicos também foram alcançados, uma vez que foi construído um breve histórico sobre a educação inclusiva e especial, como forma de apresentar seus desdobramentos e

superações para que fosse possível alcançar o que é compreendido na atualidade como educação inclusiva. Outro ponto que também apresentou relevância e ganhou destaque versou sobre os aspectos legais da inclusão e da educação especial, tendo em vista que o campo legal foi aprimorado para que educação inclusiva e educação especial pudessem caminhar lado a lado e o cenário escolar ganhasse desta forma um novo olhar sobre seus educandos, para que todos pudessem ser inseridos na escola regular sem discriminação, ou seja, para que a inclusão fosse possível.

Algumas necessidades educacionais especiais foram apresentadas ao longo do texto, como forma de apontar seus sintomas, seus desdobramentos, mas principalmente, este espaço no texto oportunizou a construção de um olhar acerca das diferenças que se apresentam nos alunos que devem compor a classe regular de ensino, e não serem excluídos diante das suas dificuldades, entretanto, foi também pontuado a necessidade da escola estar preparada para receber esses educandos, assim como, é preciso também que os professores busquem se aprimorar para atender as demandas de sala de aula que se diversificam frente as diferenças, limitações e necessidades de cada aluno.

O professor exerce papel de suma importância no que se refere ao contexto da educação inclusiva, tendo em vista a recepção do educando em sala de aula, onde podese dar ênfase também ao processo vivenciado no tocante ao aluno com necessidades educacionais especiais, onde cabe ao professor trabalhar essa realidade sem excluir o aluno do meio. Ou seja, foi pontuado que é preciso qualificação para estes profissionais, pois somente manter o aluno no espaço da sala de aula não é o suficiente, tendo em vista que se deve buscar que este aprenda, participe e esteja incluído na dinâmica escolar.

Concluiu-se que as escolas têm ofertado aos alunos maiores possibilidades de avanços dentro do que pode ser feito no tocante a superação das barreiras existentes diante da necessidade educacional especial que estes apresentam. De forma geral, o texto evidenciou que incluir sem excluir é fundamental neste novo tempo.

Em suma, a educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais estão caminhando lado a lado, trazendo para o universo educacional novas perspectivas e possibilidades, onde a escola tem sido destaque ao garantir o acesso de todos incluindo sem excluir no cotidiano de sala de aula. Vale ainda lembrar que diversos recursos podem ser utilizados e construídos nas escolas, e a formação continuada dos profissionais foi considerada ao longo do estudo um ponto

de suma importância para que os educandos com necessidades educacionais especiais tenham as mesmas oportunidades de aprender frente aos colegas que já se encontram inseridos na escola regular.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira et al. Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 36p, 2006.

BRASIL. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais

Deficiência Física. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília – DF 2006.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Ministério da Educação, Brasília, 2001.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A. (Org.); MIRANDA, T. G. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012, p. 247266.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares. EDUFBA Salvador 2012.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares.

EDUFBA Salvador 2012.

MEDEIROS, Mariza Izabel Oliveira. A contribuição do psicopedagogo à educação inclusiva. REBES (Pombal – PB – Brasil) v. 1, n.1, p. 01 - 09, janeiro/dezembro de 2011.

NAVAS, Ana Luiza. Políticas Públicas e legislação que garantam o apoio aos indivíduos com Transtornos de Aprendizagem: conquistas e desafios. In: ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone (orgs). Dislexia: novos temas, novas perspectivas. Vol. II Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PASSOS, Adriana Quimentão; CAZELLA, Ariane Vasques; ARAMAN, Eliane Maria de Oliveira; Edy Simone Del Grossi. Dificuldade de Aprendizagem em Matemática: Discalculia. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 12, n. 1, p. 61-71, jun. 2011.

PONTES, Idalina Amélia Mota. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. Rev. Psicopedagogia. 2010; 27(84): 417-27

VALLE, Tânia Gray Martins do; MAIA, Ana Cláudia (orgs). Aprendizagem e comportamento humano. São Paulo, Cultural acadêmica, 2010.

A CULTURA INDÍGENA NO SISTEMA EDUCACIONAL

FABIANA DE FREITAS CAVALCANTE

Resumo

A educação indígena é pautada em diferentes elementos, como a relação harmônica com a natureza, o respeito aos mais velhos e a valorização da oralidade. Os conhecimentos são transmitidos de forma oral, através de histórias, mitos e narrativas que ensinam sobre as relações com o meio ambiente, a espiritualidade e o convívio comunitário. A cultura indígena educacional é um tema de extrema importância para compreendermos as práticas educativas das comunidades indígenas no Brasil. Essas práticas são baseadas em transmissão de conhecimentos, valores e tradições de geração em geração, visando o desenvolvimento integral das crianças e jovens indígenas.

Palavras-Chave: Cultura Indígena; Educação, Conhecimento; Ensino.

INTRODUÇÃO

A educação pública gratuita torna-se princípio em âmbito nacional, reflexo do cenário pós-ditadura, marcado por intensos movimentos sociais por todos os cantos do país, que clamavam por igualdade e garantia de direitos básicos dos cidadãos (BRASIL, 2008).

Para entender a importância da cultura indígena na educação, é essencial conhecer um pouco sobre sua história. Os povos indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil, já estabelecidos no território antes mesmo da chegada dos colonizadores europeus. Durante o processo de colonização, eles foram alvo de grandes injustiças, como a violência, a exploração e a perda de suas terras. Muitas tribos foram dizimadas ou perderam grande parte de sua população devido a conflitos armados, doenças e escravidão.

A cultura indígena é extremamente diversa e abrange uma ampla variedade de grupos étnicos, cada um com suas próprias tradições, línguas, práticas espirituais e modos de sobrevivência. Ao longo dos séculos, os povos indígenas desenvolveram um profundo conhecimento sobre a natureza e seus recursos, criando técnicas de caça, pesca, agricultura e medicina que ainda são utilizadas até hoje. Além disso, a sua rica produção artística, expressa em pinturas corporais, esculturas, cerâmica e tecelagem, é um elemento chave para a preservação da identidade cultural indígena.

Apesar da riqueza cultural dos povos indígenas, sua inclusão na educação tem sido historicamente limitada e inadequada. Durante um longo período, os povos indígenas foram proibidos de falar suas línguas, praticar suas religiões e manter suas tradições culturais, o que contribuiu para um processo de assimilação forçada e perda de identidade. Mesmo hoje em dia, muitas escolas não oferecem um currículo que inclua a história, a cultura e as tradições indígenas, perpetuando estereótipos e desvalorizando sua contribuição para a sociedade.

A fim de corrigir essa situação, é necessário promover a educação indígena, que valoriza e respeita a cultura desses povos. A educação indígena deve incluir a transmissão dos conhecimentos ancestrais, a língua materna, o respeito pelos rituais e festas tradicionais e a consciência da importância da preservação do meio ambiente. Além disso, é essencial que as escolas e universidades desenvolvam um currículo diversificado, que inclua a história e a cultura indígena, além de promover o diálogo intercultural e o reconhecimento do pluralismo cultural.

A inclusão da cultura indígena na educação não traz benefícios apenas para os próprios povos indígenas, mas também para toda a sociedade. Ao reconhecer e valorizar a cultura indígena, estamos promovendo uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e diversa. Além disso, o conhecimento tradicional dos povos indígenas sobre a natureza e os recursos naturais pode ser uma valiosa contribuição para a sustentabilidade ambiental e a preservação da biodiversidade.

A cultura indígena é uma parte essencial da identidade do Brasil e sua inclusão na educação é fundamental para construir uma sociedade mais justa e inclusiva. A valorização da cultura indígena na educação não apenas contribui para a preservação da identidade e história desses povos, mas também promove a diversidade cultural, o respeito mútuo e a sustentabilidade ambiental. É necessário que a educação brasileira reconheça e valorize a riqueza cultural dos povos indígenas, garantindo o direito a uma educação respeitosa, inclusiva e que promova a valorização desse importante parcela da população brasileira.

As práticas educativas indígenas também têm como objetivo fortalecer a identidade cultural das comunidades, ensinando sobre a história, língua e

costumes indígenas. As crianças aprendem sobre suas origens, os rituais e festividades tradicionais, além de se conscientizarem sobre a importância da preservação dos saberes indígenas.

Além disso, a educação indígena também é voltada para a formação de habilidades práticas, como a caça, pesca, agricultura

e artesanato, que são fundamentais para a sobrevivência das comunidades. O conhecimento da natureza e dos recursos disponíveis é passado de geração em geração, garantindo a sustentabilidade e preservação do ambiente.

Entretanto, é importante ressaltar que a educação indígena tem enfrentado desafios e dificuldades ao longo dos anos. Muitas comunidades ainda sofrem com a falta de infraestrutura adequada, ausência de professores indígenas capacitados e o preconceito em relação aos valores e práticas culturais indígenas.

O reconhecimento e valorização da cultura indígena na educação é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As políticas públicas devem garantir o direito à educação diferenciada, respeitando as particularidades culturais e as demandas das comunidades indígenas. Além disso, é necessário investir na formação de professores indígenas, que possam atuar de forma comprometida e sensível com a realidade das comunidades.

A educação brasileira tem passado por constantes transformações. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passa a ser o primeiro direito social. O ensino fundamental é considerado um direito de todos, independente das diferenças de etnia, idade, sexo ou deficiências (BRASIL, 2008).

Em síntese, a cultura indígena educacional é rica em saberes, práticas e valores que contribuem para a formação integral das crianças e jovens indígenas. É um patrimônio cultural que deve ser valorizado e respeitado, possibilitando a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva.

A cultura indígena é um componente fundamental da identidade e história do Brasil. Os povos indígenas habitam as terras que hoje correspondem ao território brasileiro há milhares de anos, desenvolvendo uma rica diversidade de idiomas, práticas culturais, crenças e modos de vida. No entanto, essa cultura tem sido historicamente negligenciada e marginalizada, especialmente na área da educação. Neste texto, exploraremos a importância da cultura indígena na educação e como sua inclusão pode contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A CULTURA INDÍGENA E SEUS ASPECTOS EDUCACIONAIS

A importância da cultura indígena reside no fato de que ela enriquece e diversifica o tecido social de uma nação. Cada povo indígena possui seu próprio conjunto de valores e visões de mundo, que são expressos em suas línguas, rituais, música, dança, arte e culinária. Essas expressões culturais são uma forma de reafirmar e celebrar a identidade de um povo e preservar as tradições transmitidas ao longo do tempo.

Ao reconhecer e valorizar a cultura indígena, a sociedade como um todo abre suas portas para a diversidade cultural e para uma compreensão mais profunda das diversas formas de vida e visões de mundo. Isso leva à promoção do respeito mútuo, ao combate à discriminação e ao fortalecimento dos laços de solidariedade e cooperação entre todos os membros da sociedade.

Além disso, a inclusão da cultura indígena na sociedade é um passo fundamental para superar o legado do colonialismo e da assimilação cultural. Durante séculos, os povos indígenas foram subjugados, marginalizados e forçados a renunciar a suas tradições e formas de vida em detrimento da cultura dominante. Essa violência cultural deixou cicatrizes profundas nas comunidades indígenas, que ainda enfrentam desafios como a perda de território, a discriminação e a violação de seus direitos básicos.

Ao promover a valorização e o respeito pela cultura indígena, estamos contribuindo para a justiça social e para o fortalecimento dos direitos humanos.

Isso implica em garantir que os povos indígenas tenham voz e ativamente participem das decisões que afetam suas comunidades, bem como na adoção de políticas públicas que respeitem e protejam seus direitos à autodeterminação, ao território e à preservação de sua cultura.

A cultura indígena também oferece importantes lições em relação à relação com o meio ambiente e à sustentabilidade. Os povos indígenas têm um conhecimento profundo sobre os ecossistemas em que vivem, suas plantas medicinais, técnicas agrícolas sustentáveis e práticas de conservação da natureza. Promover esse conhecimento é essencial para enfrentar os desafios ambientais que enfrentamos atualmente, como mudanças climáticas, desmatamento e perda de biodiversidade.

A inclusão da cultura indígena na sociedade também enriquece o patrimônio cultural de uma nação. A arte indígena é conhecida pela sua beleza, originalidade e estilo único, englobando pinturas, esculturas, cestaria, tecelagem, cerâmica e música. Valorizar e promover essa arte é uma forma de preservar o patrimônio cultural de um povo e oferecer oportunidades para que os artistas indígenas sejam reconhecidos e valorizados.

Além disso, a cultura indígena pode desempenhar um papel importante na educação. Ao incluir conteúdos sobre a cultura indígena nos currículos escolares, as crianças e jovens têm a oportunidade de aprender sobre a história, a tradição, o conhecimento e as perspectivas dos povos indígenas. Isso não apenas promove a inclusão e o respei-

to, mas também permite que os estudantes desenvolvam habilidades de pensamento crítico e entendam melhor a diversidade e a complexidade do mundo em que vivem.

Em suma, a cultura indígena desempenha um papel fundamental na sociedade, oferecendo uma diversidade cultural valiosa, promovendo a justiça social, fortalecendo os direitos humanos, oferecendo lições em relação à sustentabilidade e enriquecendo o patrimônio cultural de uma nação. Valorizar, respeitar e promover a cultura indígena é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente da importância da diversidade cultural.

A cultura indígena tem sido um tema relevante no contexto da educação e da sociedade atual. Os povos indígenas têm uma história rica e diversificada, com uma grande variedade de tradições, crenças e práticas culturais, muitas vezes enraizadas em uma profunda conexão com a natureza e com seus territórios ancestrais.

Esta Lei surge como uma medida de reparação das consequências de uma sociedade que durante séculos negligenciou a história e a cultura indígena, está sempre esteve à margem do contexto social e fora da escola. E quando abordada, apresentava distorções, reforçando estereótipos. Como por exemplo, na comemoração do dia 19 de abril, atribuído ao dia do índio (BRASIL, 2008).

Esta data não é comemorada pelos indígenas, é considerada uma data onde são reforçados estereótipos, com abordagens superficiais das características indígenas, como uma figura fictícia criada em romances brasileiros históricos ou em uma pintura no rosto das crianças. A Organização das Nações Unidas instituiu o dia 09 de agosto como a data internacional para celebrar e reconhecer a cultura indígena. O agosto indígena é um tempo para propor celebrações e ações de valorização destes povos em âmbito mundial (BRASIL, 2008).

No entanto, ao longo dos séculos, essas culturas foram marginalizadas, discriminadas e até mesmo apagadas pela colonização e pela imposição de valores e práticas ocidentais. Ainda hoje, muitos povos indígenas lutam para preservar e proteger suas culturas, enfrentando desafios como perda de território, discriminação, violência e acesso limitado à educação.

Na educação, a inclusão da cultura indígena é fundamental para promover uma sociedade mais justa e igualitária. É importante reconhecer e valorizar a diversidade cultural, fornecendo um currículo inclusivo que reflita a pluralidade de experiências e visões de mundo. Isso permite que os alunos indígenas se sintam representados e valorizados em sua própria identidade cultural, ao mesmo tempo em que promove a compreensão e o respeito mútuo entre todos os alunos.

Além disso, a inclusão da cultura indígena no currículo escolar ajuda a

combater os estereótipos e preconceitos presentes na sociedade em relação aos povos indígenas. Isso contribui para uma educação mais plural e crítica, incentivando os alunos a questionarem as narrativas dominantes e a desenvolverem um pensamento reflexivo.

A Lei 11645 de 2008, assinada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, determina o Ensino de História e Culturas Indígenas, nas aulas de artes, história e literatura nas escolas de ensino oficial do País, mas ela não estabelece o ensino nos cursos de formação, o que torna o assunto desconhecido e longe das salas de aula:

Falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano.

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR).

A cultura indígena também traz lições valiosas em relação à sustentabilidade e ao respeito pelo meio ambiente. Os povos indígenas têm um conhecimento profundo sobre a natureza e suas relações com ela, oferecendo uma perspectiva importante para lidar com os desafios ambientais que enfrentamos atualmente, como mudanças climáticas, desmatamento e perda de biodiversidade. Promover esse conhecimento entre os estudantes é fundamental para promover práticas mais sustentáveis e conscientes.

Além da educação, a inclusão da cultura indígena na sociedade é essencial para a construção de uma nação mais justa e inclusiva. É preciso reconhecer e respeitar os direitos dos povos indígenas, incluindo o di-

reito à autodeterminação, ao território e à preservação de sua cultura. Isso implica em políticas públicas que promovam a inclusão e o respeito pelos povos indígenas em todas as esferas da sociedade, garantindo seu protagonismo e igualdade de oportunidades.

A valorização da cultura indígena também contribui para promover um senso de identidade e pertencimento entre os próprios indígenas, fortalecendo sua autoestima e empoderamento. Isso permite que eles se reconectem com suas raízes e história, fornecendo uma base sólida para uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Em suma, a inclusão da cultura indígena na educação e na sociedade é um passo fundamental para a construção de um mundo mais justo e igualitário. Ao valorizar, respeitar e promover a diversidade cultural, estamos contribuindo para a preservação e valorização de uma riqueza histórica e cultural que deve ser celebrada e protegida por todos nós.

A cultura indígena desempenha um papel fundamental na sociedade e na construção de uma identidade coletiva. Os povos indígenas têm uma história rica e diversificada, com uma profunda conexão com a natureza e uma sabedoria ancestral transmitida de geração em geração. Sua cultura engloba práticas, crenças, línguas, costumes e tradições que são únicas e valiosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além disso, é necessário garantir o acesso à educação de qualidade para os estudantes indígenas, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas. Para isso, é importante providenciar transporte escolar adequado, infraestrutura escolar adequada e investir em programas e ações afirmativas que promovam a inclusão e o sucesso dos estudantes indígenas. Também é necessário garantir a inclusão de temas indígenas nos currículos escolares, oferecer programas de ensino bilíngue ou intercultural e promover a valorização da educação comunitária indígena.

Além disso, é fundamental a criação de políticas públicas que promovam a justiça social e a autonomia dos povos indígenas. Isso implica em garantir o respeito aos direitos territoriais dos povos indígenas, o fortalecimento das organizações indígenas e o combate à exploração de seus territórios e recursos naturais. A inclusão da cultura indígena na educação deve ser acompanhada pela valorização e respeito à soberania dos povos indígenas, garantindo que suas demandas e necessidades sejam atendidas.

Em resumo, a inclusão da cultura indígena na educação é um processo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa. Para isso, é necessário ouvir e aprender com os povos indígenas, investir na formação de professores, criar materiais didáticos adequados, preservar e revitalizar línguas indígenas, garantir acesso à educação de qualidade para estudantes indígenas e promover políticas públicas que respeitem os direitos dos povos indígenas. Somente através de um engajamento efetivo e comprometido com a inclusão da cultura indígena na educação poderemos alcançar uma sociedade verdadeiramente diversa, respeitosa e justa.

A inclusão da cultura indígena na educação é um processo crucial para a promoção da igualdade, respeito à diversidade e valorização dos povos indígenas. Ao reconhecer a importância da cultura indígena na sociedade, é necessário ir além da mera inclusão dos povos indígenas nos currículos escolares, mas também garantir que sua cultura seja respeitada, valorizada e transmitida de forma autêntica e significativa.

Primeiramente, para que a inclusão da cultura indígena na educação seja efetiva, é necessário um profundo respeito e abertura para ouvir e aprender com os povos indígenas. É fundamental promover um diálogo horizontal e participativo com as comunidades indígenas, envolvendo-as na definição dos conteúdos curriculares e nas decisões educacionais que envolvam suas realidades. Dessa forma, é possível criar uma educação que seja culturalmente sensível, inclusiva e que respeite o conhecimento e os valores dos povos indígenas.

Além disso, é preciso investir na formação e valorização de professores capacitados para trabalhar com a cultura indígena. Os educadores devem receber capacitação específica para compreender e respeitar a diversidade cultural dos povos indígenas, quebrando estereótipos e preconceitos. Eles devem estar cientes das dinâmicas de poder presentes na sala de aula e criar um ambiente propício para que os estudantes indígenas se sintam seguros e

valorizados.

Ainda relacionado à formação dos docentes, é importante incentivar a pesquisa e produção de materiais didáticos que promovam a cultura indígena de forma adequada e respeitosa. Livros, atividades e recursos educacionais devem apresentar informações precisas e atualizadas sobre os povos indígenas, desmistificando estereótipos e reforçando a riqueza e diversidade de suas culturas. Esses materiais devem ser elaborados em parceria com as comunidades indígenas, garantindo sua representação autêntica e evitando estereotipação, apropriação cultural ou qualquer forma de desrespeito.

Outro ponto crucial para a inclusão da cultura indígena na educação é a preservação e revitalização das línguas indígenas.

Muitos povos indígenas possuem línguas próprias que estão em risco de extinção devido à marginalização e assimilação cultural. É importante investir em políticas e programas de revitalização linguística, incluindo o ensino das línguas indígenas nas escolas e promovendo o uso dessas línguas nas comunidades indígenas. O respeito e a promoção das línguas indígenas são fundamentais para a preservação da cultura e da identidade dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 2 mbro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabe retrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede no a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Bra.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Jan 2010.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição República Federativa do Brasil. Bra Senado Federal, 1988.

CANDAU.V.M. Sociedade, educação e cultura: questões opostas. Petópolis:Vozes,2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Legislação educacional brasileira. Rio de janeiro

2000.

BRINCADEIRA COMO FERRAMENTA DE ENSINO: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANA PEREIRA ACIOLI

RESUMO

A Educação Infantil é fase primordial do ensino escolar uma vez que é nesse período que a criança inicia seu processo de construção de valores, por isso é de grande importância verificar quais as melhores práticas que podem ser utilizadas nesta fase de ensino. Pensando nisso, o presente estudo veio com o objetivo de propor uma concisa discussão acerca da utilização de brincadeiras como ferramentas de ensino na Educação Infantil. Para tal, foi escolhida como metodologia a pesquisa exploratória bibliográfica, pautada em diversos autores da área, tais como Kishimoto (1990), Vygotsky (1998), Leontiev (1998) e Carvalho (1992), dentre outros, todos corroborando a mesma ideia do quão importante é o ato de brincar para o desenvolvimento físico e cognitivo infantil. Ao fim, verificou-se que para que de fato a brincadeira possa surtir resultados satisfatórios como método de ensino, é preciso que haja toda uma estrutura escolar que vai desde a organização do espaço da escola, até a formação continua dos profissionais da educação que atuam nessa etapa de ensino.

Palavras-chave: Brincadeira; Educação Infantil; Metodologia; Lúdico.

ABSTRACT

Early childhood education is a primary phase of school education since it is during this period that children begin their process of value building, so, given its importance, it is very important to check which best practices can be used in this phase of education. teaching. With this in mind, the present study aims to propose a concise discussion about the use of play as teaching tools in early childhood education. To this end, bibliographic exploratory research was chosen as methodology, based on several authors in the area, such as Kishimoto (1990), Vygotsky (1998), Leontiev (1998) and Carvalho (1992), among others, all corroborating the same idea. how important play is for children's physical and cognitive development. In the end, it was found that for the game to yield satisfactory results as a teaching method, there must be a whole school structure ranging from the organization of the school space to the continuing education of the education professionals who work. at this stage of teaching.

Keywords: Just kidding; Child education; Methodology; Ludic.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, percebe-se uma grande gama de estudiosos que buscam desvendar os mistérios por traz do ensino lúdico e de que maneira este auxilia no processo de aprendizagem de uma criança.

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos se mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante. (CARVALHO,1992, p.14)

A brincadeira é uma forma de expressão criativa, divertida e, acima de tudo, crucial para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e até físico da qualquer criança.

Aprender brincando significa que, quando as crianças desfrutam do que fazem e se envolvem profundamente em atividades relevantes e significativas, lembram-se das coisas por mais tempo e, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades holísticas para a aprendizagem ao longo da vida. Contudo, para que isso ocorra de modo efetivo, é necessário que haja um ambiente propício para este fim.

Quando as crianças se envolvem em atividades lúdicas, elas têm o poder de usar suas forças individuais e se envolver em experiências relevantes para seus interesses. Zanluchi (2005, p. 89) salienta que “Quando brinca, a criança prepara-se para vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.”

Dentro de uma experiência de jogo de qualidade, os adultos ajudam a montar e / ou desafiar as crianças em seu nível individual - experiências que, com o tempo, ajudam a criar a confiança e a curiosidade de uma criança pelo aprendizado.

Além disso, uma abordagem baseada em brincadeiras é mais flexível para diferentes tipos de personalidade dentro de uma sala de aula; portanto, o currículo e as metas de aprendizado podem ser os mesmos, mas a abordagem de como a criança aprende pode ser individualizada.

Nesse aspecto, a escola se torna o espaço essencial para desenvolvimento de atividades lúdicas, uma vez que é o primeiro local onde a criança se vê longe do auxílio da família, podendo brincar e encontrar soluções para diversos problemas por conta pró-

pria ou por meio da interação com o outro.

Nesse sentido, o presente artigo traz como objeto de estudo uma análise acerca da utilização da brincadeira como recurso metodológico de ensino no ambiente escolar, com o intuito de responder ao seguinte questionamento: de que maneira o ensino por meio do lúdico pode proporcionar um processo de ensino aprendizagem mais eficaz na educação infantil?

Tal temática faz-se pertinente uma vez que a educação de base é fator primordial para o desenvolvimento humano e científico de qualquer nação. É a partir do ensino primário que valores serão formados. É na educação infantil que a criança passa a ter o seu primeiro contato com o conhecimento, portanto, é uma fase de suma relevância que requer total atenção para com os seus métodos e processos.

Em virtude do exposto, para alcançar o objetivo supracitado, o presente estudo realizará uma breve digressão acerca da importância da educação infantil, salientando, logo após, como a brincadeira pode servir de instrumento na prática escolar. Será tratado também sobre o papel crucial que o brinquedo exerce na aplicação de métodos lúdicos de ensino, evidenciando o quão significativo é a função da escola e do professor a fim de que estas metodologias possam surtir um resultado satisfatório para o desenvolvimento da criança.

EDUCAÇÃO INFANTIL: O PRIMEIRO CONTATO COM O MUNDO ESCOLAR.

Por muitos anos, a educação da criança foi deixada de lado, uma vez que estas ainda não eram enxergadas como sujeitos de direito. A terminologia infância só veio a ser caracterizada no século XVII com o intuito de delimitar as primeiras fases da vida de um indivíduo. (AIRES, 1981).

No Brasil, os olhares se voltaram para este período tão peculiar da vida somente no final do século XIX, quando, finalmente, as crianças passaram a ser enxergadas em sua real dimensão, e não como apenas "pequenos adultos." (AIRES, 1981).

Hoje, é consenso geral no mundo acadêmico que a etapa de vida relacionada à infância em muito contribui para a formação do adulto e que, por esse motivo, deve ser considerada e entendida com um maior empenho.

O reflexo disso é possível de ser notado na criação de variadas políticas públicas, bem como de legislações que visem salvaguardar o pleno desenvolvimento da criança no mundo inteiro. Uma grande parte dessas políticas são voltadas para o setor educacional.

A nível de Brasil isso pode ser visualizado em diferentes documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), documento que trata do ensino na infância (BRASIL, 1998); e no Plano Nacional de Educação que tem como uma de suas metas a universalização da educação infantil.

A educação infantil é tida como a fase inicial de todo o processo escolar. Para muitas crianças, é a porta de entrada para um mundo novo, cheio de diferentes perspectivas. É nessa fase de ensino que a criança terá seus primeiros contatos fora do núcleo familiar, contatos estes que servirão de base para a construção de futuros valores.

Para que haja realmente um efetivo processo de ensino que beneficie integralmente o desenvolvimento da criança, são necessárias uma série de medidas e práticas escolares que realmente possam se adequar a este tipo de aluno.

1.1 A BRINCADEIRA COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Sabe-se que a criança, por sua natureza inquieta e pela necessidade de estar sempre descobrindo o ambiente ao seu redor, costuma não se concentrar por uma grande quantidade de tempo em determinada atividade.

Esse comportamento tende a seguir até os 6 anos, fase na qual a criança se encontra em idade escolar da educação infantil. Por isso, práticas educacionais que envolvam indivíduos nesta etapa de vida devem levar em consideração estes aspectos inerentes à idade (ZENTI, 2001).

Apesar disso, muitos professores ainda acreditam que um ambiente de aprendizagem eficiente é aquele onde as crianças permanecem quietas e completamente atentas ao que se fala, fato este que precisa ser mudado.

Nesse sentido, em busca de novos métodos capazes de tornar o ensino infantil realmente eficiente, surge a utilização de metodologias lúdicas como ferramentas do âmbito escolar. Por meio do movimento e da brincadeira, crianças são estimuladas a explorar e praticar competências importantes para a vida em sociedade.

O brincar faz parte da vida da criança. É brincando que ela inicia, desde a mais tenra idade, sua interação com o mundo, estabelecendo formas de comunicação, relacionamento e experimentação. O brincar é atividade constante e natural, que estimula o aprendizado e a apreensão de valores culturais e sociais. O adulto de maneira geral vê as atividades lúdicas quando praticadas por ele como atividades de lazer e ócio e quando

se trata da criança, acredita que a brincadeira tem sempre valor educativo. Nem sempre é assim. O brincar é livre. Tem valor essencial no desenvolvimento dos seres, mas é também atividade criativa, de diversão e descontração. E, ainda assim, é no brincar que a criança tem a possibilidade de desenvolver habilidades motoras, perceptivas e cognitivas. (MORAES; PUBIO, 2015, p.13)

Brincar é o método que as crianças usam para aprender sobre o mundo e a sociedade. É o jeito que elas utilizam para interagir com o mundo criando, a partir do imaginário, situações que possam desenvolver não só certas aptidões físicas, como também seus cognitivos.

A brincadeira ajuda as crianças a se tornarem solucionadoras de problemas, porque é durante estas atividades lúdicas que as crianças criam e resolvem suas dificuldades. Quando uma criança é solicitada a resolver um problema acadêmico ou da vida real, ela poderá usar as habilidades que adquiriu durante um jogo para encontrar uma solução.

Brincar é uma das ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e, mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidade de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papeis sociais. (LOPES, 2006, p. 110)

Brincar contribui para o desenvolvimento de toda a criança. Por meio da brincadeira, a criatividade de uma criança, as habilidades físicas e cognitivas são refinadas e fortalecidas. Portanto, usar o brincar como uma ferramenta para ensinar na sala de aula da primeira infância trará uma abordagem holística ao conteúdo e ajudará a desenvolver todas as partes de cada criança (KISHIMOTO, 2005).

Vygotsky (1993), um teórico educacional e do desenvolvimento infantil, foi um forte defensor da brincadeira com base nas pesquisas de desenvolvimento infantil que ele conduziu.

Uma teoria que Vygotsky possuía era a de que o brincar melhorava o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização das crianças. Ele também argumentou que o jogo melhorou as experiências e o desenvolvimento cultural das crianças, dando-lhes "ferramentas culturais", incluindo o desenvolvimento da linguagem.

Hoje, muitos são os teóricos que ratificam esta ideia e pregam o quão importante é inserir uma prática lúdica no contexto escolar, pois, de fato, os benefícios trazidos são inúmeros e os resultados obtidos são mais que benéficos para os alunos.

2. O PAPEL DO BRINQUEDO NO ENSINO LÚDICO.

A neurociência nos apresenta fortes evidências da profunda influência das primeiras experiências da infância na construção de conexões cerebrais saudáveis e a brincadeira é parte primordial desse processo.

Junto a isto surge um importante instrumento: o brinquedo. Objeto, muitas vezes imaginado de várias perspectivas diferentes, que traz um sentido todo especial para a criança. Vygotsky já tratava da importância deste item em seus trabalhos alegando que:

No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais (VYGOTSKY, 2002, p. 112)

É com o auxílio deste objeto que a criança costuma fazer conexões em seu universo imaginário, atribuindo valores e características diversas, conforme a necessidade da situação que se cria dentro da brincadeira.

Ao brincar, a criança cria um vínculo com este objeto, transformando-o para se ajustar a sua realidade, daquele momento, na tentativa de satisfazer algumas necessidades que, por ser criança, ainda não podem ser atendidas. (VYGOTSKY, 2002, p.107).

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1998b).

Por ser tão importante, o brinquedo deve ser entendido em sua real dimensão para que, assim, possa ser utilizado como um método educacional plenamente eficaz.

Com a popularização do ensino por meio do lúdico, muitos foram os brinquedos inventados para este fim fazendo surgir, assim, uma dicotomia que precisa ser compreendida pelos professores ao se utilizarem de práticas lúdicas na sala de aula: a brincadeira x o jogo didático.

Os jogos didáticos diferem da brinca-

deira em um aspecto muito importante, por isso faz-se necessários que todo o profissional da educação que trabalha com o público infantil tenha conhecimento dessa diferença para que, assim, possa escolher a melhor prática de ensino.

Os jogos didáticos foram mecanismos criados com o intuito de auxiliar o professor no processo de aprendizagem de determinado conteúdo escolar. Geralmente, eles são utilizados para estimular a memorização de um dado tema.

Conforme destaca a figura a seguir.

Figura 01 – Jogo Didático: O tabuleiro da árvore da vida.



Fonte: Educação Pública (2010)

Nos jogos, é o professor quem comanda toda a atividade, a criança não tem liberdade para fazer o que quiser nem criar as suas próprias regras, uma vez que a brincadeira em questão deve levá-la a assimilar um assunto.

Com a brincadeira a dinâmica é toda diferente. Quem comanda a brincadeira e todas as regras inerentes a ela é a criança. É ela que imagina como tudo vai funcionar. Partindo de sua autonomia, cria mundos e resoluções conforme as dificuldades que encontra pelo caminho e, assim, cria condições para o seu desenvolvimento cognitivo conforme, sozinha, soluciona os seus problemas.

Figura 02 – Brincadeiras infantis



Na figura acima há uma série de exemplos de brincadeiras comum entre as crianças, nas quais é possível observar que não há uma regra a ser seguida, quem decide o ritmo do jogo é a criança e não um adulto.

O papel do adulto é criar condições para que as crianças brinquem, incentivar e propor o que se fará para que a brincadeira tenha início, mas se as crianças se desviarem da atividade inicialmente proposta, isto não constitui problema algum: a liberdade de mudar de rumo durante a brincadeira é uma característica importante da atividade. Cabe assim o professor organizar a sala com brinquedos e organizá-los de forma que possa estimular a criança ao início de uma brincadeira com uma história, fornecer informações, ajudar e incentivar mesmo quando as crianças não os pedem e dar assistência àqueles que não entram na brincadeira para participar. (PEDROSO et al. 2010, p.6)

Por isso é de suma importância que o professor reconheça qual o significado do brinquedo para criança e, a partir disso, fracione o tempo em sala de aula de modo que dê para se utilizar das duas práticas, tanto a regida por jogos didáticos, quanto as deixadas a cargo da criança. Dessa forma, muitas habilidades serão desenvolvidas a contento.

3 A FUNÇÃO DA ESCOLA NO PROCESSO DE ENSINO PAUTADO NO LÚDICO.

É fato que existem muitas políticas públicas voltadas para a estruturação da educação infantil no Brasil, entretanto, apesar disso, o que ainda se observa em muitas das escolas voltadas para este público é ausência de estrutura, bem como uma adequada formação para os profissionais da educação que atuam nessa etapa de ensino.

A escola é o principal espaço de interação da criança. É lá que novas situações irão surgir com as quais o aluno não mais terá o apoio familiar para lidar. É o primeiro passo para convívio em sociedade, portanto, é de suma importância que esse ambiente seja propício para estimular o crescimento saudável.

As escolas de educação infantil e seus educadores precisam disponibilizar diversos materiais e espaços para que a criança tenha liberdade para criar e imaginar, pois muitas vezes, as atividades que são realizadas não resultam em benefícios imediatos, mas a longo prazo em sua vida escolar. Com o intuito de valorizar o lúdico as instituições precisam cumprir suas reais funções pedagógicas, privilegiar a educação da criança em uma visão criadora, espontânea e consciente, em que elas sejam vistas pelos educadores como sujeito histórico e sociopolítico, que participa, compreende e conecta-se coma realidade em que vive (Nogaro, 2015, p.286).

Brinquedotecas, parquinhos, lugar para contação de histórias, todos são exemplos de espaços que devem constar obrigatoriamente em um ambiente de ensino que preze pelo pleno desenvolvimento da criança, pois de nada adianta ter toda uma teoria sobre o ensino lúdico se não há mecanismos o suficiente para pô-lo em prática.

Abaixo é possível visualizar um modelo de brinquedoteca que reúne espaço para os mais variados tipos de brincadeiras e jogos.

Figura 03: Brinquedoteca



Fonte: Barcelona Superfícies de borracha (2019)

Entretanto, toda essa estrutura deve vir associada a uma formação contínua e adequada dos professores. Métodos tradicionais de ensino não cabem mais na escola atual. Estar por dentro de novos conteúdos e abordagens é passo essencial para a construção de um trabalho de excelência junto à escola e os familiares.

Os educadores precisam compreender o valor de brincar e colocá-lo em prática com as crianças, oferecendo-lhes ambientes ricos que promovam todos os tipos de brincadeiras-espontâneas, estruturadas, imaginativas e criativas-e que lhes permitam realizar seu potencial de desenvolvimento, de educação e bem-estar (BROCK, 2011, p. 06).

Dessa forma, é na força conjunta entre professores e escola que a educação infantil trará em seu bojo o espaço adequado para o desenvolvimento de um ensino lúdico eficaz, capaz de proporciona o pleno crescimento de nossas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Presente estudo proporcionou um breve aprofundamento acerca do lúdico e os seus benefícios quando utilizado como método de ensino na educação infantil.

São vários os autores que corroboram a ideia de que o brincar é parte essencial do desenvolvimento infantil e que, como tal, deve ser algo levado a sério pelos sistemas de ensino.

Foi possível verificar também que, apesar de toda teoria existente a respeito do assunto, ainda há uma certa confusão por parte dos profissionais da educação ao utilizar certas práticas lúdicas no cotidiano escolar.

Contudo, observa-se que se tem buscado cada vez mais o avanço nessas práticas o que, sem sombra de dúvida, só trará benefícios para o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 26 jun. 2014. Disponível em:< http://pne.mec.gov.br/>. Acessado em 20 de agosto de 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.2.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Ministério da Criança, 1991.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação. Brasília: DF, 1996.

BROCK, Avril. A importância do brincar na infância. Revista Pátio -Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, ano IX, no 27, p. 4-7, abr./jun., 2011.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

FAVENI. Fundamentos da Ludopeda-

gogia. Apostila. Faculdade Venda Nova do Imigrante. Espírito Santo, 2015. Disponível em: < https://www.passeidireto.com/arquivo/66904688/funamentos-da-ludopedagogia>. Acessado em 10 de setembro de 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brinquedo na educação considerações históricas. Ideias o cotidiano da pré-escola, v. 7. São Paulo: FDE, pp. 39-45, 1990

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

LOPES, Vanessa Gomes. Linguagem do corpo e movimento. Curitiba, PR: FAEL,2006.

MORAIS, Aline; PÚBLIO, Rafael. Brincar é coisa séria! In: Brinquedos e Brincadeiras Inclusivos. IMG (Instituto Mara Gabrilli). Disponível em: <http://img.org.br/images/stories/pdf/brinquedos.pdf>. Acessado em 25 de setembro de 2019.

PEDROSO et al. Papel Do Brinquedo No Desenvolvimento Infantil. São Paulo: Unicep, 2010. Disponível em:< http://scelisul.com.br/cursos/graduacao/PD/artigo2.pdf>. Acessado em 20 de setembro de 2019.

SENTAVEMHISTÓRIA. Brincadeiras de Antigamente. Disponível em:

<https://sentavemhistoria.wordpress.com/2015/01/15/brincadeiras/>. Acessado em 20 de setembro de 2019.

VYGOTSKY, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

ZENTI, Luciana. Por dentro do universo mirim. Revista Nova Escola. Dez. 2001. Disponível em: < https://novaescola.org.br/conteudo/1264/por-dentro-do-universomirim> Acessado em 10 de setembro de 2019.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POTENCIALIZADORA DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

FABIANA SOUZA FARIAS

RESUMO

Este artigo trata de apresentar as habilidades socioemocionais mencionadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando o ensino de Arte na Educação Infantil na rede de ensino da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo. O objetivo é demonstrar como essas habilidades são intrínsecas às manifestações artísticas através de atividades diárias que promovem a formação integral da criança.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil, Habilidades Socioemocionais.

ABSTRACT

This article presents the social-emotional abilities mentioned in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considering teaching work of Art in Early Childhood Education in Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

The objective is to demonstrate how these skills are intrinsic to the artistic manifestations through daily activities that promote the integral formation of the student.

INTRODUÇÃO

A qualidade na educação é pauta constante nas discussões de Políticas Públicas no Brasil. Somente na última década, houve um crescimento considerável de pesquisas e normas estabelecidas com vista a analisar e avaliar as formações dos profissionais da educação básica, observando o desenvolvimento de programas e ações que emergem desde a formação inicial à formação no próprio ambiente de trabalho.

Diante deste cenário, o Ministério da Educação deu um grande passo rumo a mudanças no panorama educacional de nosso país, homologando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014.

Trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, visando a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Para tanto, a BNCC define a necessidade de desenvolver algumas competências que se articulam na construção do conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores.

Ao todo são 10 competências apresentadas, contudo, são as habilidades socioemocionais que ganham peso neste trabalho, sendo elas uma necessidade urgente nas escolas do Brasil.

Há tempos que se defende uma educação integradora e interdisciplinar e o ensino da Arte permite a construção significativa de conhecimentos teóricos e práticos, partindo de conceitos históricos, geográficos, matemáticos, linguísticos; mas também, sua aprendizagem permite ações pedagógicas que formam atitudes e valores, bem como o seu resgate e transforma realidades.

A Arte, há tempos banalizada pela sociedade como uma disciplina que não leva o indivíduo a superar limites e prosperar na carreira, tem um papel decisivo e imprescindível na vida humana: despertar a criatividade, promover o pensamento crítico-reflexivo e trabalhar as emoções.

Por assim dizer, o ensino da Arte articulado às habilidades socioemocionais contribui com esta sociedade almejada e possibilita vivenciar experiências artísticas que ressignificam as aprendizagens essenciais e as habilidades cognitivas, emocionais, sociais e éticas que devem ser trabalhadas desde a Educação Infantil. É nesta faixa etária que as crianças desenvolvem aspectos importantes nas áreas cognitivas, emocionais e sociais que precisam ser exploradas a ponto de colaborarmos com uma vida adulta consciente, crítica, criativa, feliz, saudável e com bom desenvolvimento intelectual.

Por este motivo que o ensino de Arte na Educação Infantil na rede de ensino da Prefeitura da Cidade de São Paulo previsto no Currículo da Cidade de São Paulo está atrelado às experiências lúdicas como as brincadeiras e culturas infantis.

1. Considerações do ensino da Arte na Educação Infantil previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

A BNCC foi elaborada por diversos profissionais da Educação e objetiva, antes de tudo, a construção e adequação de currículos e Projetos Políticos Pedagógicos de escolas públicas e privadas de todo o país, garantindo a todos os estudantes seus direitos de aprendizagem.

Segundo publicação oficial,

A Base Nacional Comum Curricular 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. Confor-

me definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2017, p. 7).

O documento traz Dez Competências Gerais que todos os estudantes precisam desenvolver ao longo da Educação Básica, sendo 4 delas relacionadas às habilidades socioemocionais. São elas:

1. 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.

2. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

3. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

4. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9,10).

Para compreender a proposta da BNCC que defende um ensino baseado nas competências, vale lembrar que este engajamento teve início por volta de 1996 com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação que afirma a necessidade de um

"fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca".

Porém as questões sociais e emocionais têm sido foco de estudo de teóricos da Educação e Psicologia desde o início do século XX, como podem ser observadas em Lev Vygotsky (1896-1934), Jean Piaget (1896 – 1980) e David Ausubel (1918 – 2008).

No de 2000, o Fórum Mundial sobre Educação da Unesco criou os quatro pilares da Educação para o Século XXI: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Esses pilares são evidenciados no documento da BNCC, apontando que ao adotar o enfoque no desenvolvimento das competências, as decisões pedagógicas devem fazer uma

indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13).

Indica também que o processo educativo seja integrador, desempenhando um papel comprometido com a igualdade, a diversidade e a equidade, visto que cada escola possui uma realidade diferente, que favorece um planejamento rico pautado nas necessidades e desejos expressos pela comunidade local.

Na Educação Infantil, o campo de experiência que se volta para o ensino da Arte é "Traços, sons, cores e formas". O documento afirma que este campo de experiência possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p. 39).

Assim, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos enfatizam a exploração e criação de sons produzidos com o próprio corpo, instrumentos musicais e outros objetos; expressão de seus pensamentos e emoções através de pinturas, colagens, dobraduras, esculturas, manipulando diver-

sos materiais como argila e massa de modelar. Esses objetivos devem ser articulados com os eixos estruturantes desta etapa da Educação Básica que são as interações e as brincadeiras.

Diante deste quadro, conclui-se que a BNCC, no que tange o ensino de Arte na Educação Infantil, propõe objetivos com vista a desenvolver todas as dez competências estabelecidas no documento. Mas, como este trabalho atém-se apenas às habilidades socioemocionais, aponta-se que o trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa oportunizar vivências em que as crianças aprenderão a comunicar suas necessidades e sensações; ouvir o que o outro tem a dizer; cuidar de si, de seus pertences e do meio em que vive; reconhecer as produções culturais de seu grupo e de outros; respeitar a diversidade; colaborar com os colegas e adultos; ter autonomia; tomar decisões; dialogar e resolver conflitos.

2. Arte na Educação Infantil sob a ótica do Currículo da Cidade de São Paulo:

uma experiência revelada

Precisa-se refletir sobre o educando que queremos formar, pois nós educadores somos responsáveis pela transformação na educação de nossos alunos.

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade sobre sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que pode fazê-lo. (FREIRE, 1980, p.35)

Por isso, a formação continuada é essencial para que tenhamos professores mais bem capacitados, valorizados e conscientes de suas escolhas, avaliando constantemente o seu trabalho docente, corrigindo os erros e aprimorando os acertos, dentro de uma perspectiva colaborativa.

A formação continuada do docente no espaço escolar, a qual determina o caráter do procedimento do docente na sua prática escolar assim como a sua visão sobre si e sobre o seu fazer, tem origem nos conteúdos transmitidos às crianças e nos aprendizados originados na relação de poder estabelecidos no contexto social e que entram na escola através da determinação da especificidade do conteúdo a trabalhar e das regras e normas da escola. Este tipo de formação continuada do docente impede o rompimento, por parte deste, de uma postura (e do próprio discurso) burocrática e de controle da sua prática docente. (BONETI, 2006, p.317)

No que diz respeito ao ensino da Arte, sua trajetória na história da educação é marcada por rupturas que contextualizaram transformações expressivas na sociedade desde o período clássico à contemporaneidade. Uma análise crítica dessas rupturas possibilita a compreensão conceitual dos aspectos sociopolíticos, históricos, legais, pedagógico-curriculares e organizacionais da educação escolar, permitindo, portanto, uma reflexão abrangente do atual sistema de ensino a partir de um novo olhar.

A Pedagogia Tradicional versus a Pedagogia Moderna diferencia-se por uma questão de buscar uma compreensão sobre "como o aluno aprende". Mais ainda, compreender como inicia o processo de aprendizagem desde a primeira infância que também tem uma trajetória única, visto que por muito tempo as crianças eram vistas como mini adultas.

Com os avanços tecnológicos cada vez mais atrativos e integrados ao mundo infantil, é preciso haver uma mudança de paradigmas sobre o papel da escola, sua estrutura organizacional, gestão, currículo e também a relação escola-família.

Sob a perspectiva de "como se aprende", a educação dá um salto e põe em cheque a interação e a relação direta do aluno com o conhecimento, sendo ele o protagonista da aprendizagem e por esta razão que o ensino da Arte na Educação Infantil deve considerar as linguagens artísticas como um processo desafiador e questionador que, ao longo de sua formação na Educação Básica, possibilite às crianças vivenciar novas experiências e entender de forma crítica o verdadeiro sentido da Arte, pois

A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (IAVELBERG, 2003, p. 09)

É neste ponto que o Currículo da Cidade de São Paulo se destaca quando entende que bebês e crianças criam suas próprias culturas infantis por meio de suas relações e enquanto crescem e se constituem como sujeitos. A partir desta concepção integradora e transformadora, nota-se no documento a valorização do ensino da Arte através de interações, brincadeiras, experimentos, imaginação, fantasia, preocupando-se com a ampliação e desafios educativos que visem o desenvolvimento das crianças.

Mas é no cotidiano e no interior da escola que podemos constatar se o Currículo da rede vem sendo compreendido e colocado em prática. Aqui começo uma leitura crítica sobre a Arte na Educação Infantil sob a ótica do Currículo da Cidade de São Paulo, compartilhando experiências e olhares.

A começar, é explícita a vontade e o engajamento dos educadores a proporcionarem tantas experiências lúdicas quanto forem necessárias para expandir o conhecimento de mundo das crianças, traduzidas em resgate de brincadeiras, invenções de brinquedos, pés descalços, expressões corporais através de danças e acima de tudo, abraços, olhares atentos, escuta, troca de afeto, risos e outros.

É inegável a conexão entre criança e adulto na Educação Infantil e como essa relação é responsável por parte do desenvolvimento das crianças enquanto sujeitos. Os adultos são o espelho para a observação de comportamentos pelas crianças e elas são o espelho da nossa Alma.

Com nossas intenções tão bem reveladas, música, dança, pintura, cinema, teatro, escultura/arquitetura, fotografa, cultura digital e literatura não podem faltar em nossas propostas diárias e essas práticas têm o poder de despertar sentimentos variados, favorecendo o equilíbrio mental, físico e emocional, proporcionando, portanto, bem estar. Não é o que todos almejamos?

Assim, faz-se presente nos documentos da rede a intencionalidade do uso dessas linguagens quando se trata da Educação para as Relações Etnico-Raciais, Educação para as Relações de Gênero, Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Educação para o Desenvolvimento Sustentáveis sempre amparadas por situações de ensino e aprendizagem baseadas nas interações e brincadeiras.

Sim, o ensino de Arte na Educação Infantil sob a perspectiva do Currículo da Cidade de São Paulo acontece de forma progressiva, desafiadora, instigante e de qualidade, como se é possível constatar nos registros diários dos educadores através de fotografias, registros textuais, atividades realizadas junto às famílias e comunidade, formações oferecidas pela Rede aos Educadores além de eventos à Comunidade e muito mais.

Os canais oficiais de comunicação da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo também contêm muitos desses registros que comprovam que a Arte está por todos os lados.

3. As habilidades socioemocionais intrínsecas ao ensino de Arte

Na BNCC, ficou reconhecida a importância das habilidades socioemocionais no desenvolvimento do aprendizado, configurando um passo muito importante na renovação da escola e do professor em busca de uma formação mais integral do aluno.

O termo socioemocional refere-se ao conjunto de habilidades sociais e de inteligência emocional envolvidas na relação de qualquer pessoa com seu mundo, sendo elas a abertura a novas experiências, o autoconhecimento, a autorregulação, a resiliência, a empatia e o espírito de cooperação.

O que se espera é que a escola do século XXI tenha um olhar diferenciado às ações pedagógicas a fim de que as habilidades socioemocionais sejam um caminho para a promoção da aprendizagem e que o professor seja um mobilizador de mudanças.

A Educação Infantil no contexto da Educação Básica consolida-se através de uma concepção que vincula cuidar e educar, sendo indissociável do processo educativo e, neste sentido, a introdução do ensino da Arte nesta etapa da Educação Básica tem caráter lúdico que se faz presente na maioria das atividades desenvolvidas com as crianças.

Partindo disto, a intencionalidade educativa no ensino da Arte precisa desenvolver experiências de convivência, de exploração, de participação ativa em brincadeiras, jogos e outras atividades propostas. O desenvolvimento da sensibilidade é um fator predominante nesta fase e a as habilidades socioemocionais tão importantes no desenvolvimento das crianças são intrínsecas ao ensino da Arte.

Tomemos como ponto de partida a habilidade socioemocional do autoconhecimento, em que a criança aprende a reconhecer as próprias emoções, os próprios pensamentos e valores e como eles influenciam seu comportamento. Para que isto seja possível, antes, é necessário conhecer as emoções e propor situações em que elas possam se manifestar como assistir a um vídeo, participar de uma apresentação, cantar, ouvir uma história.

Na Educação Infantil, as emoções estão por todo lado e o professor media as situações de aprendizagens de tal forma que as crianças consigam expressar com clareza o que pensam, sentem e também o conseguem fazer através de pinturas, desenhos e até mesmo identificar em obras artísticas as emoções retratadas pelos artistas.

Outra habilidade socioemocional que é indissociável da disciplina é a empatia, colocar-se na perspectiva do outro, incluindo suas origens, culturas e valores. Ora, para reconhecer a diversidade é preciso explorá-la e apresentar aos pequenos as mais variadas formas de se expressar através da Arte, percebendo as normas sociais e os princípios éticos da comunidade pertencente e, a partir dessas experiências, produzir atividades que os permitam vivenciar essas diferenças e, então, aprender a respeitar e valorizar os outros e suas culturas e todas as manifestações culturais existentes.

Segundo o Currículo da Cidade de São Paulo, ele se baseia nas interações e na brin-

cadeira (MUKHINA, 1996; TUNES, 2018), na cultura humana, nas práticas sociais dos territórios, e se fortalece na relação de todos os adultos da Unidade Educacional com as famílias/responsáveis e com as crianças.

(CURRÍCULO DA CIDADE, 2022, p. 68).

Além disso, o documento também reafirma que o papel das interações e das vivências, inclui-se aqui as habilidades socioemocionais e as linguagens artísticas, é um eixo significante no que diz respeito ao acolhimento que se faz às crianças, não apenas se tratando do período que compreende o início do ano letivo ou entrada na escola que geralmente são organizadas rotinas que tendem a acolher ou receber as crianças de maneira diferenciada para que se sintam seguras no ambiente novo. Mas, estamos falando especificamente do acolhimento que deve permear toda a rotina da Unidade Escolar, de tal forma que suas histórias, suas moções, seus interesses e desejos sejam compreendidos, ouvidos, aceitos, refletidos, vivenciados e ressignificado através das próprias interações entre os pares.

No que tange especificamente as habilidades socioemocionais adquiridas a partir do ensino da Arte na Educação Infantil, podemos afirmar que o contato com essa linguagem possibilita o despertar da sensibilidade e isto proporciona um novo olhar sobre os lugares, os objetos, as pessoas e também as relações que temos com eles.

Para além da sensibilidade e da capacidade de transformar nossas vidas através da Arte, a música, por exemplo, está relacionada às funções executivas cerebrais, o que na prática, auxilia a melhorar a concentração e a memória. Já a dança ou os movimentos corporais de forma artística podem auxiliar e ampliar o desenvolvimento da leitura, da dicção, da oratória, organização, noção de tempo e espaço e concentração.

As habilidades socioemocionais não se limitam a projetos sobre as emoções, muito menos às emoções que podemos chamar de "positivas" porque mesmo quando estamos alegres, choramos e conseguir identificar o motivo do choro é acolher, valorizar, refletir, dialogar, ressignificar e por fim, desenvolver habilidade socioemocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil vivencia um novo panorama mediante a implementação da BNCC, que deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas.

Este documento estabelece conhecimentos e habilidades que se espera desenvolverem ao longo de toda a Educação Básica.

Para a Educação Infantil, o campo de experiência "Traços, sons, cores e formas" trata-se do ensino da Arte que tem caráter formativo e integrador. O ensino da Arte acompanha o aluno em todas as etapas e modalidades de ensino, afinal, o homem é produtor de Arte e se expressa por meio dela.

É por este motivo que, na BNCC, ao destacar as habilidades socioemocionais como umas das competências a serem desenvolvidas nas ações pedagógicas, pode-se dizer que elas são intrínsecas ao ensino da Arte, pois o ser humano está sempre produzindo e tendo contato com diversas manifestações artísticas.

A rede de ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo, a partir do Currículo da Cidade também menciona a BNCC, embora não seja possível encontrar um quadro ou explanações fiéis ao referido documento. Contudo, ao longo de todo o Currículo é notada a valorização que se dá para as interações, para o acolhimento, para as relações entre o que se pretende ensinar e/ou aprender e os indivíduos que permeiam o ambiente escolar.

É a partir deste ponto peculiar que educadores e educadoras da rede têm se empenhado para promover uma educação de equidade, inclusiva e integral e mesmo que alguns não tenham conhecimento específico no ensino de Artes, as habilidades socioemocionais requeridas são compreendidas ao longo do processo porque os educadores se comprometem em acolher e ouvir as crianças e este já é o pontapé para se garantir que tais habilidades sejam adquiridas nesta fase da vida.

Conclui-se, portanto, que ao trabalhar habilidades socioemocionais como tomada de decisão, autocontrole, autoconhecimento e empatia, o ser humano aprende valores e atitudes que modificam sua forma de enxergar o mundo e estar aberto para novas aprendizagens, tornando-se uma pessoa mais justa, igualitária e inclusiva. Esses aspectos fazem parte da formação integral do ser humano e, por esta razão, deve ser aprendida também na escola. O ensino da Arte pode contribuir de forma significativa e prática em diversos aspectos e nortear projetos e planejamentos mais concisos e corroborativos à realidade das crianças.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

BONETI, Lindomar Wessler. A razão da escola, o espaço escolar e a formação docente. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Formação Continuada e Gestão da Educação. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>

COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio; VASSIMON, Geórgia. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. Constr. psicopedag., São Paulo, v. 25, n. 26, p. 17-23, 2017. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542017000100003&lng=pt&nrm=iso>

Currículo da cidade: Educação Infantil. – 2. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2022.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender Arte: Sala de aula e Formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERRARI, Márcio. Platão, o primeiro pedagogo. In: Revista Nova Escola. São

Paulo: Ed. Abril, Edição 270, março/2014. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/primeiropedagogo423209.shtml>

FREIRE, Paulo. Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Série Formação Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LINS, Elza Aparecida Buenos. Professor de Arte no século XXI. Disponível em:

<http://www.webartigos.com/artigos/professor-de-arte-no-seculo-xxi/68299/>

PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

FABIANE MARQUES DE LIMA

Resumo

O presente texto tem o objetivo de apresentar sobre a Psicomotricidade no desenvolvimento infantil e a sua contribuição para o motor, cognitivo e afetivo, como Ciência que estuda o homem por meio de movimentos motores, e integra ao meio externo e contribui para o desenvolvimento da inteligência e o domínio e conhecimento do próprio corpo relacionado aos movimentos, se adquiri uma composição global irreversível. Para se previr problemas futuros relacionados a aprendizagem o desenvolvimento psicomotor na infância garante a reeducação da postura, tônus, lateralidade, ritmo e da direcional de idade. O objetivo deste artigo é conceituar por meio de levantamento bibliográfico de teorias e autores que explicam sobre a importância da Psicomotricidade visibilizando os avanços e sua contribuição na aprendizagem sobre as funções motoras, perceptivas, afetivas e sociomotoras.

Palavras chaves: Psicomotricidade; aprendizagem; desenvolvimento infantil

Abstract

This text aims to present about Psychomotricity in child development and its contribution to the motor, cognitive and affective, as a Science that studies man through motor movements, and integrates the external environment and contributes to the development of intelligence and mastery and knowledge of one's own body related to movements, an irreversible global composition is acquired. In order to predict future problems related to learning, psychomotor development in childhood guarantees the re-education of posture, tonus, laterality, rhythm and age direction. The objective of this article is to conceptualize through a bibliographical survey of theories and authors that explain the importance of Psychomotricity, making visible the advances and its contribution in learning about motor, perceptive, affective, and socio-motor functions.

Keywords: Psychomotricity; learning; child development

1.Introdução

A Psicomotricidade está presente no desenvolvimento dos sujeitos desde o nascimento e se refere a um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiencias vividas pelo sujeito no qual a ação é resultado de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. Então podemos afirmar que, onde existe vida, existe o movimento. Inclusive, quando nascemos, as nossas primeiras reações são motoras e nossa evolução é marcada através dos nossos movimentos.

Portanto, podemos definir a psicomotricidade como uma ciência do homem em movimento, das relações com o corpo, consigo e com o mundo, utilizando sua corporeidade. No estudo da psicomotricidade é possível entender a forma como a criança toma consciência do seu corpo e das formas de se expressar através dele. Além disso, por meio dela, conseguimos traçar, no ambiente escolar, os elementos para que as crianças passem de uma etapa de vida para outra.

As atividades contribuem para a integração e socialização das crianças colaborando para o desenvolvimento psíquico e motor principalmente na educação infantil, sendo assim a psicomotricidade é essencial e será utilizada durante toda a vida, pois sempre estamos aprendendo coisas novas, portanto as crianças necessitam aprender os primeiros movimentos básicos que são fundamentais para a aprendizagem de diversos conceitos.

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento no sistema psicomotor da criança, principalmente quando a educação psicomotora for trabalhada nas séries iniciais. Pois é na Educação Infantil, que a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal.

André Lapierre é considerado o pai da psicomotricidade relacional, uma vertente da psicomotricidade que dá ênfase aos aspectos afetivo-emocionais e relacionais do ser humano.

Para tanto através de revisão bibliográfica este trabalho propõe reflexão e investigação sobre a influência da psicomotricidade na vida da criança no processo de aprendizagem em aspectos, emocionais, cognitivo, motor e social.

2. Psicomotricidade no desenvolvimento infantil

Segundo Lapierre (2002, p. 39), na psicomotricidade, existe a mesma regra de associação livre psicanalítica: “substituindo o dizer pelo fazer, o discurso pela ação. É o que chamamos espontaneidade”.

Fonseca (2001) refere que aprender abrange a focagem da atenção para compreender o máximo de informação a partir dos estímulos presentes, a formulação e plani-

ficação de estratégias para lidar com as tarefas, a monitorização do desempenho até atingir os objetivos, o exame da informação disponível, o uso de procedimentos para resolver problemas e a constatação da sua aplicabilidade.

Fonseca (1998) Para que a criança consiga progredir são necessários três fatores: afetividade, inteligência e motricidade, esta combinação é responsável por garantir o sucesso e a autonomia da criança de forma global. E de acordo com este conceito temos os elementos básico que são determinados pelo movimento que envolve a organização de atividades com ação e deslocamento no espaço. Os movimentos têm sua importância biológica, psicológica, social e cultural e são essenciais, pois o sujeito se relaciona com o meio por meio deles. Quanto mais ação mais o indivíduo adquire conhecimento e capacidade de aprender.

Nas palavras de Fonseca (1998, p. 368), a

Psicomotricidade é uma ciência da educação que tem como objeto de estudo, o homem, seu corpo em movimento, a interação com o meio externo e ao mesmo tempo, o desenvolvimento da inteligência. Quanto mais numerosas e mais ricas forem as situações vividas pela criança, maior será o número de esquemas por ela adquirido.

Em seguida, Fonseca ainda afirma que (1998, p. 369)

A psicomotricidade pretende atingir, na sua ação preventiva e terapêutica, a organização neuropsicomotora da noção do corpo como marco espaço-temporal, sendo fundamental a qualquer processo de conduta ou de aprendizagem, ou seja, procura analisar, conhecer o corpo nas suas relações múltiplas, constituindo um esquema representacional.

Diversos profissionais buscam o estudo sobre a psicomotricidade, pois sabem que a importância do desenvolvimento psicomotor e sua influência como elemento básico como subsídio para a aprendizagem. Os objetivos da psicomotricidade é experienciar estímulos sensoriais para que possa distinguir as partes do corpo e, assim, poder exercer um domínio sobre elas, propor situações que permitam adquirir pré-requisitos necessários para o aprendizado da leitura e da escrita e vivenciar, por meio da percepção do corpo, uma organização espacial e temporal.

A psicomotricidade é identificada por elementos básicos e importantes como: esquema e imagem corporal, coordenação global, equilíbrio, lateralidade e orientação espacial, lateroespacial e temporal, tônus, ritmo, coordenação dinâmica das mãos. A partir das experiências sensoriais (os cinco sentidos), e dos estímulos no dia a dia desde a vida intrauterina nos formamos, e nossa percepção será influenciada pelas sensações que sentiremos ao estar em contato com esses estímulos sensoriais.

A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensório motoras 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 (MARTINS, 2001, p. 98).

De acordo com Martins (2001), os psicomotricistas consideram que as potencialidades mentais, emocionais e motoras de um paciente estão em frequente interação com o corpo, considerando-o o local de manifestação de todo o ser. Essa área da ciência diz respeito a um conjunto de conhecimentos da psicologia, fisiologia, antropologia, que possibilitam os sujeitos usarem o movimento corporal com a intenção de interagir consigo mesmo e com o mundo a sua volta. Portanto, a manifestação do ser humano está nas posturas, nas atitudes, nos gestos e nas mímicas, transformando a consciência corporal em condição e instrumento da consciência de si.

A psicomotricidade permite que a criança chegue ao domínio dos comandos motores, sensório-motores e perceptivo-motores, num contexto entre o social e o afetivo, obtendo sentimentos de confiança e segurança em si mesma, necessário a construção de uma autoimagem positiva.

A teoria de Piaget declara que a inteligência se constrói a partir da atividade motora das crianças. Nos primeiros anos de vida, até os sete anos, aproximadamente, a educação da criança é psicomotora. O conhecimento e a aprendizagem, se concentra na ação da criança sobre o meio, e as experiências através de seu desempenho e movimento.

Vitor da Fonseca (1988) ressalta que a "PSICOMOTRICIDADE" é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio.

Le Boulch reforça que a criança, desde o nascimento, apresenta competência para se desenvolver que não dependem só da maturação dos processos orgânicos, mas também do determinante intercambio com o outro. (LE BOULCH 1992)

Nos primeiros anos de vida é importante que as potencialidades da criança sejam desenvolvidas com a possibilidade de se tornar um adulto seguro, e apto para superar e resolver situações adversas do cotidiano. O

desenvolvimento infantil é um processo que inicia desde o nascimento, envolvendo vários aspectos, indo desde o crescimento físico, maturação neurológica, comportamental, cognitiva, social e afetiva da criança. A estimulação do desenvolvimento psicomotor é necessária para que obtenha consciência dos movimentos corporais integrados com sua emoção e expressados por esses movimentos.

Segundo LAPIERRE (1986), a educação psicomotora tem por objetivo não só a descoberta do seu próprio corpo e capacidade de execução do movimento, mas ainda a descoberta do outro e do meio ambiente, utilizando melhor suas capacidades psíquicas, facilitando a aquisição de aprendizagens posteriores.

A criança busca experiencias em seu próprio corpo, e na Educação Infantil ela pode vivenciar momentos em que poderá formar conceitos de esquema corporal e conscientização corporal, por meio da psicomotricidade que irá permitir a compreensão de como a criança toma consciência do seu corpo e a expressão por meio desse corpo, localizando-se no tempo e espaço. O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significante. É necessário que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento.

De acordo com Matsuo (1997), a criança deverá participar de atividades diariamente, que são estimulantes, pois a fixação dos hábitos e dos resultados depende da regularidade, completa e equilibrada quanto à variedade de exercícios.

De acordo com Oliveira (2009), o desenvolvimento psicomotor evolui lentamente, de acordo com experiências e oportunidades que a criança possui em descobrir o ambiente no qual está inserida, portanto a falta de habilidade motora pode ser muitas vezes, resultado da falta de vivência corporal.

3. A Educação Psicomotora e o esquema corporal

A educação psicomotora é uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, res peitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial. (NEGRINE, 1995, p. 15).

Contudo a técnica não planeja destacar a automação, a eficácia a destreza motora ou rendimento motor. Requer transformar o corpo em um instrumento de ação sobre o mundo em que a interação com os outros se evidencie. De acordo com as pesquisas, estudiosos acreditam que a psicomotricidade capacita e auxilia a criança para as aprendizagens escolares, por isso, buscou – se trazer recursos que contribuem para o desenvolvimento motor.

Segundo Negrine (1995) justifica por meio de argumentos que a educação psicomotora na educação básica durante a fase pré-escolar é a evidência sobre seu papel na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Pois, é nesta fase da vida que a personalidade de cada indivíduo vai sendo moldada. É o momento em que a criança constrói os principais instrumentos internos de que servirá primeiramente de maneira inconsciente e depois conscientemente para interagir-se com a sua realidade externa. Portanto, por meio da interação com o meio, a criança descobre, inventa, resiste, pergunta, argumenta e socializa-se. E isso requer o acompanhamento dos professores, pais e pessoas que estão em convivência diária nessa construção simbólica e no seu desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo.

A educação psicomotora na idade escolar deve ser, antes de tudo, uma experiência ativa de confrontação com o meio. Dessa maneira, esse ensino segue uma perspectiva de uma verdadeira preparação para a vida que se deve inscrever no papel de escola, e os métodos pedagógicos renovados devem, por conseguinte, tender a ajudar a criança a desenvolver -se da melhor maneira possível, a tirar o melhor partido de todos os seus recursos, preparando para a vida social. (LE BOULCH, 1984, p. 24).

A aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados, por isso compreendemos que o contato da criança com o mundo ao seu redor e a interação com o meio físico e social favorece o desenvolvimento dos processos internos, permitindo um novo patamar de aprendizagem que de acordo com Negrine:

A criança, por meio da observação, imitação e experimentação das instruções recebidas de pessoas mais experientes, vivência diversa experiências físicas e culturais, construindo, dessa forma, o conhecimento a respeito do mundo que a cerca. (NEGRINE, 1995, p. 23).

A psicomotricidade deve ser compreendida como uma educação corporal básica na formação integral da criança, como um meio de expressão que prioriza a dimensão não verbal e as atividades não diretivas ou exploratórias em um período evolutivo concreto, desde os primeiros meses até os 7 ou 8 anos de idade maturativa (ARNAIZ, 2003).

A educação psicomotora deve ser realizada antes que a criança pegue um lápis na mão para evitar dificuldades futuras como

insuficiência de percepção ou de controle corporal, dificuldades de equilíbrio e coordenação. A criança que não tem um esquema corporal trabalhado, não coordena bem os movimentos, pode ter dificuldades na caligrafia e sentir dores nos braços quando escreve, ou seja, ela precisa possuir o domínio do gesto e do instrumento para a manipulação adequada dos objetos da sala de aula como lápis, régua, tesoura, borracha. É imprescindível que a criança possua controle manual aliada à boa coordenação visual, precisando saber, por exemplo, movimentar-se, sentar-se com uma postura correta, para a realização dos movimentos gráficos.

De acordo com Vygotsky (1991), a transformação de uma criança de um estágio de desenvolvimento para outro dependerá das necessidades que a criança apresenta e os estímulos que são eficazes para colocá-la em prática, sendo que a criança satisfaz algumas necessidades no brinquedo.

No entanto, podemos analisar que a educação psicomotora tem o intuito de ensinar a criança por meio de jogos a socializar com o grupo na participação de brincadeiras e atividades lúdicas que são essenciais para a organização de sua imagem corporal.

Pelas diferentes possibilidades de expressão corporal podemos compreender a indeterminação da existência, possuindo vários sentidos, elaborados na relação consigo mesmo, com o outro, com o próprio mundo. A expressão "sou meu corpo" sintetiza o encontro entre o sujeito e o corpo. O ser humano define-se pelo corpo, isso significa que a subjetividade coincide com os processos corporais. Mas é preciso considerar que "ser corpo é estar atado a um certo mundo". (NASIO, 2009, p. 54)

É preciso estar atento as formas de comunicação de cada pessoa, para não haver julgamento ou comparação. Deve ser considerado a habilidade que o corpo humano possui de alteração, respeitando as características pessoais de cada indivíduo para refazer a vida, fazendo com que seja despertado significado e sentido na sua existência.

A educação psicomotora pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança desenvolver melhor em seu ambiente. É vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios. É um meio de imprevisíveis recursos para combater a inadaptação escolar (FONSECA, 2004, p. 10).

No que diz respeito a todas as experiências do corpo e a sua importância, Nasio (2009) estabelece que:

A experiência do corpo ajuda-nos a compreender os sentidos construídos artificialmente pelos conceitos, pela linguagem, pelos afetos, pela cultura de um modo geral. Psicomotricidade 16 Pelas diferentes possibilidades de expressão corporal podemos compreender a indeterminação da existência, possuindo vários sentidos, elaborados na relação consigo mesmo, com o outro, com o próprio mundo. A expressão "sou meu corpo" sintetiza o encontro entre o sujeito e o corpo. O ser humano define-se pelo corpo, isso significa que a subjetividade coincide com os processos corporais. Mas é preciso considerar que "ser corpo é estar atado a um certo mundo". (NASIO, 2009, p. 54)

A Neurologia e a Psicanálise, entre outros campos do conhecimento, vêm abordando as definições de esquema corporal e imagem corporal, havendo nessa abordagem implicações psicológicas, fisiológicas e socioculturais. A psicanalista francesa Françoise Dolto apresenta a definição tanto de esquema corporal quanto de imagem corporal. Que segundo ela:

O esquema corporal especifica o indivíduo enquanto representante da espécie, seja qual for o lugar, a época ou as condições em que vive. [...] A imagem do corpo, pelo contrário, é própria de cada um: está ligada ao sujeito e a sua história. (LEVIN, 2003, p. 72)

Para Ledoux (1991, p. 85), o esquema corporal: Psicomotricidade

Especifica o indivíduo como representante da espécie. Mais ou menos idêntico em todas as crianças da mesma idade, ele é uma realidade de fato, esteio e intérprete da imagem do corpo. Graças a ele, o corpo atual fica referido no espaço à experiência imediata. Ele é inconsciente, pré-consciente e consciente. (LEDOUX, 1991, p. 85)

O esquema corporal pode ser captado como uma estrutura do cérebro, uma estrutura neurossensorial que possui a responsabilidade de conceder à pessoa o conhecimento de forma gradativa das funções e partes do corpo, por meio da relação da pessoa com o mundo e com outro indivíduo e de uma sucessão temporal. Desta forma, podemos ditar o que o esquema corporal possui em uma ligação com as sensações.

O esquema corporal estabelece a representação criada pelo indivíduo do seu próprio corpo. Conforme a criança vai crescendo e ocorre o seu desenvolvimento psicomotor, há a construção do esquema corporal. É nessa construção que a criança começa a tomar consciência do seu corpo como um todo e, em virtude disso, ela começa a nomear e indicar as partes do seu corpo.

Le Camus (1986) traz a explicação de Wallon sobre essa temática.

O esquema corporal não é "um dado inicial, nem uma entidade biológica ou psíquica", mas uma construção [...]. Estudar a gênese do esquema corporal na criança é indagar-se como a criança chega "à repre-

sentação mais ou menos global, específica e diferenciada de seu corpo próprio" [...]. Esta aquisição é importante. "É um elemento básico indispensável à construção da personalidade da criança. "[...] É o resultado e a condição de legítimas relações entre o indivíduo e o seu meio". (LE CAMUS, 1986, p. 37).

Ainda, é sustentado por Ledoux (1991) que existe uma relação estreita entre a imagem corporal e o esquema corporal.

A comunicação sensorial (emocional) e a fala do outro aparecem como dois substratos dessa imagem do corpo. A simples experiência sensorial (corpo a corpo), sem um mediador humano, só instrui o esquema corporal e não estrutura a imagem do corpo. [...] viver num esquema Psicomotricidade 20 corporais, sem imagem do corpo, equivalem ao 'viver mudo', solitário. (LEDOUX, 1991, p. 89).

Sendo assim podemos observar a imagem e o esquema corporal como relação humana, em que a linguagem e o corpo constituem elementos que constituem as relações e a estrutura do indivíduo.

4. A afetividade nas mediações psicomotoras e as abordagens relacional e institucional

A afetividade é essencial, pois esta pode transformar e influenciar nas estruturas cognitivas e no processo de ensino-aprendizagem, para que se possa entender a singularidade de cada criança em seu desenvolvimento. A afetividade é uma maneira de complementar os conhecimentos básicos, já que a ação é impulsionada pela emoção, em um processo em que cada movimento, gesto e mímica são transpassados pela emoção, constituindo uma pré-linguagem.

Assunção & Coelho (1997) afirmam que a psicomotricidade integra várias funções com as quais se podem trabalhar todas as partes do corpo, relacionando-o com a afetividade, o pensamento e o nível de inteligência. Ela enfoca a unidade da educação dos movimentos, ao mesmo tempo em que põem em jogo as funções intelectuais. As primeiras evidências de um desenvolvimento mental normal são manifestações puramente motoras. Diante desta visão, as atividades motoras desempenham na vida da criança um papel importantíssimo, em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais. Enquanto explora o mundo que a rodeia com todos os órgãos dos sentidos, ela percebe também os meios com os quais farão grande parte dos seus contatos sociais.

Em 1925, através da sua análise sobre os estágios e os transtornos do desenvolvimento mental e motor da criança, Henri Wallon trouxe suas contribuições para a psicomotricidade. Seu estudo foi fundamentado no desenvolvimento neurológico do recém-nascido e na evolução psicomotora da criança. Para Wallon, há uma relação entre motricidade e caráter, onde o movimento está relacionado ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e os hábitos da criança (OLIVEIRA, 2009).

"O termo psicomotricidade se divide em duas partes: a motriz e o psiquismo, que constituem o processo de desenvolvimento integral da pessoa". (Fonseca, 2004, p.16). A palavra motriz se refere ao movimento, já psico determina a atividade psíquica em duas fases, a socioafetivas e cognitiva. De outro modo, o que sequer dizer é que na ação da criança associa toda sua afetividade, todos seus desejos, mas também todas suas perspectivas de comunicação e articulação de conceitos.

De acordo com Fonseca (1995), Wallon foi o responsável pelo nascimento da reeducação psicomotora. Pode-se dizer que a psicomotricidade atua nos pequenos gestos e em todas as atividades que desenvolve a motricidade da criança, visando ao conhecimento e ao domínio do seu próprio corpo. A estrutura da educação psicomotora é a base essencial para o processo intelectivo e de aprendizagem da criança. No decorrer do seu desenvolvimento, a criança cuida de firmar diferentes níveis de relacionamento. Estabelecendo essas relações, elas começam, também, a modificar suas sensações em relação à afetividade.

Então, o eu e o outro constituem-se, simultaneamente, a partir de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela própria oposição. De fato, o outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência quanto o "eu", e o "eu" não parece comportar menos aparências externas do que o outro. (WALLON, 1971, p. 34)

O eu e o outro se consolidam pelas interações que são formadas, e são determinantes para que se constitua a personalidade do indivíduo e a maneira como que ele irá interagir com as pessoas. É fundamental para a sua relação que se estabeleça em um clima emocional bom e que haja um direcionamento adequado das suas atividades.

A afetividade se constitui uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil precisam utilizar para a elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, que é cuidar e educar. (WALLON, 1971, p. 45).

A psicomotricidade deve ser compreendida como uma educação corporal básica na formação integral da criança, como um

meio de expressão que prioriza a dimensão não verbal e as atividades não diretivas ou exploratórias em um período evolutivo concreto, desde os primeiros meses até os 7 ou 8 anos de idade maturativa (ARNAIZ, 2003).

De acordo com Vygotsky (1991), a transformação de uma criança de um estágio de desenvolvimento para outro dependerá das necessidades que a criança apresenta e os estímulos que são eficazes para colocá-la em prática, sendo que a criança satisfaz algumas necessidades no brinquedo.

A psicomotricidade funcional tem foco nos exercícios e nas atividades centradas no indivíduo e trabalha mais individualmente as habilidades e limitações de cada um, enquanto a psicomotricidade relacional prioriza os movimentos espontâneos obtidos durante um jogo de bola, por exemplo. Além disso, disponibiliza opções de desenvolvimento e de habilidades, além de proporcionar o convívio em grupo, desenvolvendo o respeito e a cooperação, além da convivência em grupo. Com a vertente da psicomotricidade relacional, o desenvolvimento da relação da criança com os pais é importante para resultados positivos da intervenção. É importante que o profissional estimule o desenvolvimento do vínculo entre os pais e as crianças. Atividades psicomotoras contribuem e estimulam vínculos afetivos e motivam a criança como exemplo temos: percepção sensoriais, estimulação motora, atividades coordenativas, atividades de relaxamento e aulas direcionadas.

5. Considerações finais

Refletindo sobre as pesquisas relativas à Psicomotricidade na Infância na qual apoia-se este artigo, pode-se afirmar que a Psicomotricidade é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e aprendizagem escolar, apresentando grande impacto na vida e em atividades de seu cotidiano, portanto são necessárias para um melhor desenvolvimento de forma integral. Assim, o estímulo oferecido às crianças, principalmente nos anos iniciais e importante, pois promove um melhor desenvolvimento e previne problemas no futuro. Nos anos iniciais é importante desenvolver atividades psicomotoras, por isso, os professores e professoras devem refletir sobre práticas e recursos como brincadeiras e jogos que favoreçam a aprendizagem da criança sobre interagir e socializar com outros pares, potencializando suas descobertas, autonomia, experiências e criatividade.

Referências Bibliográficas

ARNAIZ, S. P.; MARTÍNEZ, R. M.; PEÑALVER, V., I. A Psicomotricidade na Educação Infantil: Uma prática Preventiva e Educativa; trad. Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ASSUNÇÃO, E. e COELHO, José Maia Tereza., Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997.

FONSECA, V. Cognição e Aprendizagem. Lisboa: Âncora Editora. 2001.

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

FONSECA, V. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, Vítor da. Psicomotricidade: filogênese, ontogênes e retrogênese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LAPIERRE, A. Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação. Curitiba: UFPR/CIAR, 2002.

LAPIERRE, André. A educação psicomotora na escola maternal – uma experiência com os "pequeninos". Trad. de Ligia Elizabeth Henk. São Paulo: Manole Ltda., 1986.

LE BOULCH, Jean. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Trad. Por Ana Guardiola Brizolara. 7ª edição. Porto alegre: Artes Médicas, 1992.

LE CAMUS, J. O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEDERMAN, E. Fundamentos da terapia manual. Barueri: Manole, 2001.

LEVIN, E. A clínica psicomotora. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MARTINS, R. Questões sobre a identidade da Psicomotricidade. As práticas entre o instrumental e o relacional. In: FONSECA, V.; MARTINS, R. Progressos em psicomotricidade. Lisboa: Edições FMH, 2001.

MATSUO, T. H. Desenvolvimento Infantil –Insuficiência de Coordenação. Disponível em<http://tatipilates.wordpress.com/2008/03/05/desenvolvimento-infantil--insuficiencia-de-coordenacao/>Acesso em 30 de jun. de 2023.

NASIO, J. D. Meu corpo e suas imagens. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009

Negrine, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas. Porto alegre: Prodil, 1995.

OLIVEIRA, G. C. Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O BRINCAR HEURÍSTICO COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

GILDENE RODRIGUES FERNANDES

RESUMO

Para a construção de uma pedagogia participativa na primeira infância, pautada em propostas lúdicas e inovadoras é de suma importância à atuação de professores criticorreflexivos, comprometidos com o brincar, capazes de proporcionar experiências significativas, atrativas, desafiadoras e contextualizadas. Neste sentido, este artigo visa à reflexão sobre o brincar heurístico com bebês e crianças pequenas e o papel do docente enquanto mediador no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Para tanto, apresenta um breve contexto histórico da Educação Infantil e destaca o lúdico enquanto metodologia pedagógica, considerando o bebê e a criança pequena como sujeitos ativos, capaz de construírem seu próprio conhecimento, devendo ser instigados em seu prazer de aprender sobre si, o outro e o mundo que encontraram pronto ao nascer. Nesta perspectiva, apresenta autores renomados para embasar a fundamentação teórica com destaque para o trabalho de Goldsmied (2006) que compartilha propostas enriquecedoras como o "Jogo Heurístico", o "Cesto dos Tesouros" e as "Bandejas de Experimentação", potencializando as ações investigativas e autônomas dos grandes protagonistas de sua trajetória educacional: os bebês e as crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Bebê; Criança pequena; Aprendizagem.

UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto educacional brasileiro as propostas de educação na primeira infância sempre foram muito escassas.

O trabalho com bebês era pautado em uma visão meramente assistencialista, na qual bastava apenas que fossem alimentados e recebessem os cuidados para garantia do seu bem-estar.

No entanto, mudanças significativas começaram a ocorrer a partir da Constituição Federal de 1988 ao reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tornando-se uma questão de direito de todos e exercício de sua cidadania, apresentando uma concepção de criança integral, devendo ser concebida com qualidade, mediada por propostas significativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, tendo algumas retificações na Lei nº 12.796, de 2013 determina que todas as crianças na idade de zero a três anos devem ser atendidas pelas "creches" ou entidades equivalentes, sendo que as crianças de quatro a cinco anos devem frequentar a "pré-escola", garantindo sua educação integral na primeira infância.

A educação enquanto processo histórico-social é um bem público, no qual as pessoas aprendem e desenvolvem em comunhão, conforme afirma Freire (1987, p. 79) "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

Nesta perspectiva, Freire (1996, p. 36) esclarece o conceito de professor como sujeito histórico-cultural que deve construir sua prática pedagógica valorizando a

"amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura para o novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça".

Partindo desse pressuposto, a Educação Infantil tem a função social de contribuir com o processo de desenvolvimento e aprendizagem integral dos bebês e crianças até cinco anos, considerando seus diversos aspectos: físico, intelectual, social e afetivo, complementando à educação recebida no âmbito familiar e na comunidade em que estão inseridas.

Para tanto, é imprescindível refletir sobre a concepção de criança e infância que embasa os documentos oficiais como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) para realizar um trabalho pedagógico intencional e contextualizado. Neste sentido, Oliveira (2012, p. 36) esclarece que;

A concepção de criança sustentada nas DCNEI coloca-a como sujeito de direitos e que se desenvolve nas múltiplas interações que ela vai experimentando no mundo social. Sua entrada no ambiente coletivo de educação pode propiciar um conjunto de interações diversificadas e complementares em relação ao ambiente familiar, que lhe possibilitam aprendizagens amplas e diversas.

As instituições de Educação Infantil são lugares públicos de encontro, onde os bebês, crianças e adultos irão construir suas histórias pessoas e coletivas aprendendo a estar, ver e repensar o mundo e a vida a partir das experiências construídas.

Aroeira, Soares e Mendes (1996, p. 6) defendem a relevância da Educação

Infantil afirmando que;

Refletir sobre a educação do pré-esco-

lar implica levar em consideração a criança, como sujeito desejante, ativo, cognoscente, filiado a determinado grupo social e familiar e, portanto, um sujeito histórico, condicionado a determinantes socioculturais. Um sujeito singular em sua maneira de estar no mundo e de adaptar-se, ao mesmo tempo que precisa instrumentalizar-se para modificar e reconstruir sua própria realidade.

O ambiente coletivo de educação deve ser repleto jogos e brincadeiras instigando múltiplas possibilidades de exploração, investigação e descobertas, considerando os bebês e as crianças pequenas como os grandes protagonistas na construção do seu próprio saber.

As Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil (2007, p. 23-24) salientam a importância das experiências de aprendizagem, pontuam que;

Em decorrência de seu projeto pedagógico, CEIs, creches e EMEIs organizam seu cotidiano para a realização de atividades diversas que mobilizem as crianças para brincar e explorar o entorno em parceria com outras crianças. Isso requer a criação de situações que despertem o interesse delas perante o inexplorado, ao desconhecido, ajudando-as a descobrir o desejo contido na investigação, o que irá incluir sugestões, explicações, perguntas, apoios emocionais, motivos, saberes e habilidades.

O papel dos professores na Educação Infantil é propiciar experiências lúdicas de aprendizagem, associando as ações de cuidar e educar, pautadas nos eixos interações e brincadeiras, almejando que bebês e crianças bem pequenos possam descobrir o mundo ao seu redor pelo movimento criativo, investigativo e lúdico.

O acolhimento e a afetividade são indispensáveis na relação entre professores e educandos, no qual os aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais são indissociáveis ao considerar o ser humano na sua totalidade, objetivando a formação integral tão almejada, essencial no processo de construção da identidade infantil.

O acolhimento a que se refere este artigo é fundamentado pela atitude permanente do educador ao considerar o tom de voz que acalma, a expressão corporal que convida a brincar, o gesto afetivo que cria o deseja de estar presente e construir relações de amizade, a fala desacelerada que aguça o desejo de ouvir, a escuta atenta para conhecer mais o outro e o diálogo como princípio norteador das relações que começam a se constituir.

Neste contexto, a escuta e a observação são instrumentos de avaliação essenciais para a qualificação das práticas pedagógicas, contribuindo para a escolha das propostas de trabalho contextualizadas e significativas, capazes de possibilitar que os bebês e as crianças bem pequenos possam interagir, brincar, compartilhar, desenvolver sua inteligência e construir novos conhecimentos.

Rios (2008, p.89) defende a relevância do trabalho educativo nas perspectivas técnica, política e ética, esclarecendo que;

O bom trabalho é um trabalho que faz bem, isto é, que fazemos bem, de uma perspectiva técnica e política, e que se faz bem para nós e para aqueles com os quais trabalhamos, do ponto de vista estético e, principalmente, ético. Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania.

Na Educação Infantil os espaços coletivos devem possibilitar o exercício da autonomia dos bebês e das crianças bem pequenas por meio de contextos de aprendizagens significativas que despertem o desejo de aprender cada vez mais sobre si mesmo, o outro e o mundo que encontraram pronto ao nascer.

A educação enquanto direito constitucional assegura a igualdade de oportunidades para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, sendo também dever do Estado possibilitar a equidade, reconhecendo a diversidade humana, para minimizar as brechas decorrentes de problemas socioeconômicos, físicos e intelectuais, dentre outros.

Cabe os profissionais da Educação Infantil planejarem e organizar os ambientes internos e externos para potencializar as experiências de aprendizagens dos bebês e crianças bem pequenas, considerando os tempos, espaços e materiais.

Para a efetivação de uma pedagogia lúdica e participativa é de suma importância o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas enquanto sujeitos singulares e ativos na construção de seus conhecimentos mediante os estímulos que recebe do seu meio sociocultural.

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Nos últimos anos, o debate sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com bebês e crianças bem pequenas tem crescido de forma significativa no Brasil, pautado no binômio cuidar e educar.

Muitas pesquisas surgiram e trabalhos foram compartilhados abordando práticas pautadas em contextos de aprendiza-

gem, contextos investigativos e o brincar heurístico. Mas, é de suma importância compreender os conceitos norteadores que embasam as propostas pedagógicas ao invés de simplesmente copiar ou reproduzir propostas divulgadas em mídias sociais.

A abordagem pedagógica de Goldsmied (2006) para educação de bebês e crianças bem pequenas desenvolvida por ela na Itália e na Inglaterra, principalmente, abre um amplo campo reflexivo para construção de uma pedagogia potente na primeira infância, influenciando a transformação das práticas em creches e Centros de Educação Infantil no Brasil e no mundo.

Cabe mencionar brevemente a trajetória profissional Goldsmied (2006) que nasceu em 1910, na Inglaterra, e faleceu em 2009, aos 98 anos. Ela trabalhou no campo da saúde mental com crianças refugiadas da Segunda Guerra Mundial que eram consideradas "selvagens" devido a privação afetiva que tinham sofrido.

A grande descoberta de Goldsmied (2006) foi observar que as crianças eram submetidas a jornadas homogêneas que desconsideravam a organização de grupo e não valorizavam seu ritmo pessoal. Sendo assim, organiza a vida educativa das crianças em pequenos grupos e estabelece um profissional responsável, percebendo que em pouco tempo as crianças se mostraram mais tranquilas, conseguindo participar das atividades, apresentando respostas de modo diferenciado, surgindo assim um dos conceitos estruturantes da sua pedagogia chamado de "pessoa-chave".

Para esta grande pedagoga os direitos dos bebês e crianças bem pequenas estão intrinsicamente ligados à qualidade da relação que constroem com os educadores de referência, chamados por ela de "pessoa-chave".

Conforme Goldsmied e Jackson (2006, p. 24) um dos aspectos primordiais no trabalho pedagógico "consiste em certificar-se que a criança esteja feliz. [...] O adulto é um facilitar e não diretor das atividades da criança e faz isso a partir de um ambiente planejados e organizado cuidadosamente" para instigar sua curiosidade, criatividade e concentração.

Segundo as renomadas autoras "quaisquer que sejam as limitações de um prédio, sempre há algo que pode ser feito para torná-lo mais confortável e atrativo para os adultos e as crianças que nesse passam longas horas do dia". (GOLDSMIED; JACKSON, 2006, p. 33).

Goldsmied (2006) defende a importância do brincar para bebês e crianças bem pequenas mediado por propostas criativas a partir de brincadeiras com materiais diversificados que potencializem as ações de exploração e descoberta como o "Cesto dos Tesouros" (Treasure Basket) que inspira trabalhos na atualidade, pautados na compreensão do prazer em brincar com materiais exploratívos.

Goldsmied e Jackson (2006, p. 25) afirmam que "quanto melhor for a qualidade de oportunidades oferecidas às crianças, mais prazerosas serão suas experiências, tanto para ela como para os adultos", defendendo o princípio do brincar enquanto atividade vital dos bebês e crianças pequenas. Portanto, não separam o momento de brincar do momento de aprender, visto que ocorrem concomitantemente.

Nesta perspectiva, Goldsmied e Jackson (2006) elencam alguns pontos que devem ser analisados na implementação de sua abordagem pedagógica, das quais cabe destacar: a relação dos educadores de referência com os pais dos bebês e crianças bem pequenas para tratar das peculiaridades, estabelecendo diálogos para apoiar o processo de adaptação, respeitando os diferentes ritmos; bem como a organização para criação de intimidade, estabelecendo a gestão temporal e de recursos humanos suficientes de acordo com o número de crianças, no qual defendem que o ideal de um agrupamento seria com quatro crianças para que os momentos sejam especiais no que denominam

"ilha de intimidade".

As autoras também destacam a importância do hábito da observação e registro sistemático dos diferentes momentos, permitindo um conhecimento mais aprofundado de investigações, descobertas e necessidades dos bebês e crianças bem pequenas. As ideias defendidas por Goldsmied (2006) pautada na perspectiva de criança enquanto sujeito ativo também encontra respaldo na imagem de criança proposta desde Rousseau, bem como nas concepções de Lóris Malaguzzi, Emmi Pikler, Jean Piaget, Maria Montessori, dentre outros pensadores comprometidos com a primeira infância. Para tanto, o planejamento do espaço como território para aprendizagem deve ser planejado, conforme afirma Oliveira-Formosinho (2011, p. 11) ao esclarecer que;

Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso, seja estético, ético e amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural. Procura-se que o espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais.

O espaço é considerado o segundo ou terceiro educador, possibilitando que as crianças tenham o mundo ao alcance das suas mãos e possam exercer a liberdade de escolha, através de suas ações investigativas

com objetos e materiais potentes, instigando descobertas individuais, em duplas, em pequenos e grandes grupos.

Freire (1996, p. 29) salienta a importância da prática reflexiva, afirmando que;

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Portanto, para anunciar a novidade o professor da primeira infância precisa buscar o novo não nas redes sociais para reproduzir práticas, mas, sobretudo, através de pesquisas e reflexões sobre seu próprio fazer pedagógico, buscando qualificar suas ações educativas, fundamentado literatura pedagógica e nas abordagens de autores renomados para agir como um eterno aprendiz, aguçando o prazer de brincar e aprender para cumprir seu papel social com excelência.

O BRINCAR HEURÍSTICO COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Segundo as Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e

orientações didáticas para Educação Infantil (2007, p. 131);

Todas as crianças manifestam uma curiosidade própria de quem está desvendando o mundo... A manutenção da curiosidade e o desenvolvimento da criatividade são consequências de um ambiente mais interativo, problematizador, diversificado e aberto a explorações infantis.

Para Winnicott (1975, p. 79) "É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem na liberdade de criação". Contudo, é indispensável ampliar o repertório de brinquedos e brincadeiras para instigar a ampliação dos seus conhecimentos na primeira infância.

Neste contexto, cabe aos professores planejarem propostas significativas que despertem o desejo de investigar, descobrir e aprender através do lúdico organizando situações de aprendizagem intencionais.

Segundo Goldsmied e Jackson (2006, p. 149) o brincar heurístico é "uma abordagem para aprendizagem de crianças e não uma prescrição".

Sendo assim, o objetivo do brincar heurístico é instigar a liberdade investigativa potencializando a capacidade infantil de descobrir através de ações autônomas, contribuindo com seu desenvolvimento.

A origem etimológica do termo heurístico está na palavra grega "heureca" que significa "descobri" ou "encontrei".

Araújo (2018, p. 145) ressalta que a importância do planejamento intencional, conforme as necessidades dos bebês e das crianças pequenas, afirmando que;

É importante que as salas de atividades para as crianças menores, combinem, primeiramente, a amplitude com a intimidade, ou seja, possuam dimensões para que as crianças que se deslocam, possam movimentar-se livremente e aquelas que ainda não o fazem possam permanecer em cantos acolhedores e tranquilos.

Uma das incríveis propostas criadas por Goldsmied (2006) é o "Cesto dos Tesouros" no qual são colocados "objetos-tesouros" com diferentes possibilidades de peso, tamanho, textura, som, cor, cheiro, além de formatos variados, oferecendo aos bebês e crianças bem pequenas a experiência de investigar e fazer suas próprias descobertas.

É importante salientar que muitos dos objetos do "Cesto dos Tesouros" não precisam ser comprados, pois uma boa construção de coleção de materiais não estruturados e naturais podem ser coletados com a colaboração da comunidade educativa se transformando em verdadeiros tesouros nas mãos criativas dos bebês e crianças bem pequenas.

No entanto, é importante atentar-se a premissa da segurança ao selecionar os materiais, uma vez que os bebês e as crianças bem pequenos costumam investigar o mundo ao seu redor levando os objetos à boca. Portanto, os objetos ser devidamente higienizados e possuírem tamanhos, pesos e formas adequadas para evitar acidentes.

Cabe destacar que o mais importante é garantir uma diversidade de materialidades, inserindo nos contextos de aprendizagem objetos de metais, vidros fortes que sejam difíceis de quebrar, materiais naturais, tecidos com diferentes texturas e cores, bem como elementos naturais com variados cheiros e sabores potencializando as experiências nas múltiplas linguagens, aguçando todos os sentidos.

A atividade principal da criança é o brincar, cuja importância está no fato incontestável de ser uma ação espontânea, livre, escolhida e conduzida pela própria criança que exerce a iniciativa e a tomada de decisões, expressando seus interesses, sentimentos e desejos, revelando os conhecimentos que possui.

O objetivo da proposta com Cesto dos Tesouros é despertar os sentidos dos bebês, instigando sua curiosidade e concentração por meio da investigação e pesquisas, através da ação que exercem sobre os objetos.



Fonte: Fotos da Autora

A postura do professor referência é de suma importância para a qualidade das experiências vivenciadas pelos bebês e crianças pequenas, pois é preciso selecionar sua voz, apurar o olhar e aprimorar a escuta para capturar os detalhes, favorecendo que haja mais concentração e menos intervenção.

A "Bandeja de Experimentação" é uma das modalidades do brincar heurístico no qual a intencionalidade pedagógica está na organização de propostas que despertem nos bebês e crianças pequenas a curiosidade e o desejo de descobrir as coisas ao seu redor, tomando iniciativa para fazer suas próprias investigações, criando estratégias, levantando hipóteses, pesquisando e verificando os processos durante seus experimentos.

A ideia das "Bandejas de Experimentação" pode e deve ser repetida algumas vezes com os bebês e crianças pequenas para que haja o aprofundamento nas suas hipóteses, gerando continuidade dos processos educativos.

O principal papel dos professores é organizar o espaço e os materiais, assegurando a beleza estética e a qualidade da proposta de acordo com os materiais e elementos selecionados.

Na imagem abaixo, os bebês tiveram a sua disposição farinha de milho, potes e colheres para brincar, sentindo a textura, observando as cores e explorando de forma singular.



Fonte: Fotos da Autora

A fotografia enquanto documentação pedagógica é um dos preciosos instrumentos de avaliação, alinhando a observação e os registros escritos, instigando reflexões sobre os processos vividos e as intervenções realizadas, impulsionando mudanças nos planejamentos ou aprofundamento dos percursos criativos.

Fochi (2015, p. 53) esclarece ainda que;

Comunicar as experiências vividas pelas crianças no cotidiano das escolas é uma forma de dar valor às aprendizagens [...] torna possível viabilizar os percursos de aprendizagens das crianças, no mesmo tempo faz com que o adulto construa maneiras de retroalimentar sua ação pedagógica.

Outra interessante proposta é diversificar os elementos como a beterraba que os bebês podem sentir o cheiro e brincar com a cor que gera marcas criativas no seu corpo, nos tecidos.



Fonte: Fotos da Autora

Repetir a proposta das "Bandejas de Experimentação" tendo como elemento central a beterrába possibilita novas descobertas ao inserir papéis como suporte no chão, assim os bebês e as crianças pequenas começam a fazer arte desde a primeiríssima infância, criando suas próprias marcas expressivas, conforme o movimento das suas mãos criativas.



Fonte: Fotos da Autora

O espaço das salas de referência deve ser acolhedores contendo materiais atrativos, selecionados criteriosamente para instigar investigações, contemplando os mobiliários, delimitações em áreas semiabertas

e o planejamento valorizando as múltiplas linguagens e as relações étnico-raciais, considerando as singularidades dos bebês e das crianças bem pequenas.



Fonte: Fotos da Autora



Fonte: Fotos da Autora

Inserir elementos naturais que valorizam a cultura popular enriquece o brincar heurístico dos bebês e crianças pequenas, disponibilizando bonecas e bonecos de etnias variadas, como os indígenas que estão em destaque na fotografia, valorizando a miscigenação do povo brasileiro e sua influência, bem como livros que contam a riqueza da nossa história, possibilitando o acesso a literatura infantil.



Fonte: Fotos da Autora



Fonte: Fotos da Autora

O brincar é uma fonte inesgotável de prazer para a criança e se constitui como uma legítima forma de linguagem própria da primeira infância.



Fonte: Fotos da Autora

O jogo heurístico deve ser organizado no chão uma vez que facilita a locomoção e investigação dos bebês, brincando com a potência dos materiais.



Fonte: Fotos da Autora

Portanto, as propostas educativas devem contribuir para que bebês e crianças pequenas criem sua própria maneira de investigar, descobrir e aprender, valorizando as vozes infantis, sua autoria e protagonismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo vivido na primeira infância em que o bebê e a criança pequena está inserido nas instituições de Educação Infantil gera marcas profundas na construção de sua própria história.

Neste sentido, não basta apenas que os professores compreendam o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, uma vez que é de suma importância contribuir de forma efetiva para formação integral dos bebês e crianças pequenas, associando a teoria e a prática.

O brincar é uma produção histórico-cultural, representada por símbolos, valores, hábitos, comportamentos, objetos, brinquedos e brincadeiras de cada contexto social. Portanto, cada cultura é composta de elementos que podem impulsionar a formação da identidade pessoal e coletiva, caracterizando seu inestimável valor educacional.

O grande desafio na Educação Infantil é a construção uma pedagogia participativa que valorize os espaços coletivos, potencializando situações e contextos de aprendizagem, considerando o tempo e ritmo de cada educando.

Entretanto, é de suma importância a mudança de paradigmas para a inclusão de novas ações educativas que priorizem o bebê e a criança pequena enquanto sujeito de sua aprendizagem e o professor como mediador das experiências lúdicas, pautadas no currículo integrador com propostas significativas, contextualizadas, atrativas e desafiadoras.

Para tanto, o professor precisa assumir seu papel de mediador criando ricas estratégias, conforme as necessidades e os interesses dos bebês e crianças pequenas, valorizando as múltiplas linguagens, num contexto lúdico construído com diversidade de objetos e elementos naturais para despertar o desejo de brincar, investigar e descobrir.

As instituições de Educação Infantil devem oportunizar ações planejadas de experiências de aprendizagem espontâneas e dirigidas, ou seja, escolhidas pelas crianças, bem como coordenadas pelo professor, assegurando seu caráter lúdico e intencional, buscando legitimar a qualidade do ato de cuidar e educar.

REFERÊNCIAS

AROEIRA, Maria Luísa Campos, SOARES, Maria Inês B, MENDES, Rosa Emília de A. Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2009). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

FOCHI, Paulo Sérgio. Afinal, o que os Bebês Fazem no Berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e terra, 1997.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (Org.) O trabalho do professor de Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012. Vários autores.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O espaço e o Tempo na Pedagogia-em-

Participação. Portugal: Porto Editora, 2011. (Coleção Infância)

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

SÃO PAULO/ Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME/ DOT, 2007.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Tradução de José Octavio Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

RESUMO

Este trabalho tem a finalidade de abordar assuntos relevantes sobre a temática dos povos indígenas no Currículo Educacional Brasileiro. Tendo como objetivos: analisar documentos, leis, decretos e normativas que tratam da presença indígena no âmbito da educação; estabelecer um panorama entre as documentações e a desconstrução de preconceitos e estereótipos criados ao longo da história pelo povo brasileiro a respeito da presença indígena em nosso país.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Educação; Preconceitos; Estereótipos; Currículo.

INTRODUÇÃO

Os objetivos de estabelecer um panorama entre as legislações e documentos vigentes e a desconstrução de preconceitos e estereótipos criados ao longo do tempo pelo povo brasileiro sobre os povos indígenas, além de buscar propostas e referências pedagógicas que valorizem estas culturas. A educação tem um poder transformador, pode melhorar a sociedade como um todo quando colabora para a construção da equidade social e do respeito às diversidades culturais presentes no território brasileiro.

Este artigo tem como eixo norteador a presença indígena no Brasil e a abordagem desta temática nos Currículos Educacionais. Serão analisadas as legislações educacionais brasileiras, incluindo a Lei 11.645 de março de 2008, que trata da inclusão do ensino da história e cultura indígena nas escolas, além de documentos e propostas pedagógicas que abordem a temática indígena, como o Currículo da Cidade Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas, documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

LEIS QUE COMPLETAM E DIRECIONAM A CULTURA INDÍGENA DENTRO DO ÂMBITO ESCOLAR

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro- -brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Esta Lei surge como uma medida de reparação das consequências de uma sociedade que durante séculos negligenciou a história e a cultura indígena, está sempre esteve à margem do contexto social e fora da escola. E quando abordada, apresentava distorções, reforçando estereótipos. Como por exemplo, na comemoração do dia 19 de abril, atribuído ao dia do índio (BRASIL, 2008).

Esta data não é comemorada pelos indígenas, é considerada uma data em que são reforçados estereótipos, com abordagens superficiais das características indígenas, como uma figura fictícia criada em romances brasileiros históricos ou em uma pintura no rosto das crianças. A Organização das Nações Unidas instituiu o dia 09 de agosto como a data internacional para celebrar e reconhecer a cultura indígena. O Agosto indígena é um tempo para propor celebrações e ações de valorização destes povos em âmbito mundial (BRASIL, 2008).

É fundamental que durante a construção de uma proposta pedagógica sejam considerados os aspectos sociais e culturais dos povos originários, para que os educandos tenham a oportunidade de apropriar-se de uma história real, livre de preconceitos e estereótipos. Do mesmo modo, todos os livros e materiais didáticos utilizados devem ser revistos para eliminar abordagens distorcidas sobre os povos indígenas, impostas pelos povos colonizadores (BRASIL, 2008).

Diante deste contexto de valorização e reconhecimento da cultura indígena no ambiente escolar, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, construiu em conjunto com os educadores de etnias indígenas Daniel Munduruku e Cristino Wapichana o Currículo da Cidade Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas. Sendo publicado em agosto de 2019.

O material é repleto de reflexões e narrativas, em um diálogo profundo e poético dos autores com os educadores, para que cada um encontre em si o significado do que é ser indígena. É esta representação que os educadores levarão para as salas de aula. Além de ser um material repleto de suges-

tões de atividades sobre a temática indígena, é uma fonte de reflexão, com enredos contados a partir das vivências do Cristiano Wapichana e do Daniel Munduruku.

O documento traz sugestões de leituras, narrativas, vídeos, entre outros. E diversas propostas pedagógicas, da educação infantil aos demais segmentos escolares. São propostas de jogos e brincadeiras, grafismos e pinturas corporais, cultura material, narrativas, contação de histórias, músicas e danças (KAMBEBA, 2013).

Sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica, é essencial que a abordagem da temática indígena aconteça nas unidades escolares destinadas a esta faixa etária. É na primeira infância que bebês e crianças constroem princípios e conhecimentos que acompanharão todo o processo educativo. Se as crianças desde pequenas conhecerem a cultura indígena de forma íntegra, real, livre de estereótipos e preconceitos, maiores serão as chances de crescerem com princípios de respeito e valorização das diversidades culturais brasileiras (KAMBEBA, 2013).

E é de grande importância que os educadores busquem referências e materiais produzidos por educadores e autores pertencentes às etnias indígenas, há uma enorme quantidade de material disponível: livros, produções audiovisuais, pinturas, poemas, canções, entre outros, produzidos a partir das vivências de indígenas artistas, escritores, compositores e produtores de materiais audiovisuais (KAMBEBA, 2013).

Os autores propõem também a desconstrução de termos equivocados que foram direcionados aos povos indígenas ao longo do tempo. Indígena sim. Índio não! Essa denominação é carregada de preconceitos, termo dado pelo colonizador que não representa a diversidade dos povos indígenas. É um termo reducionista, genérico, tratando todos os indígenas como se fossem iguais, desconsiderando as diferenças de culturas, características, línguas, existentes entre eles. Portanto o termo correto a ser utilizado é indígena. Este pertence a um povo específico e carrega com ele uma enorme diversidade cultural e características próprias (KAMBEBA, 2013).

Os órgãos dos Poderes Públicos, os estabelecimentos de ensino e seus profissionais, têm suas atribuições definidas para garantir uma educação gratuita com um padrão mínimo de qualidade e igualitário, dentro da diversidade de culturas e regiões do país. Para garantir o acesso dos estudantes são criados programas suplementares: material escolar, alimentação, transporte e assistência à saúde (BRASIL, 2008).

São definidas como finalidades da Educação, o pleno desenvolvimento do educando e o preparo para o exercício da cidadania. Além disso, os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar uma proposta pedagógica inclusiva; promover meios de integrar escola, famílias e comunidade; contribuir com a formação de atitudes e valores e o fortalecimento da solidariedade e do respeito às diversidades culturais (BRASIL, 2008).

A educação brasileira tem passado por constantes transformações. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passa a ser o primeiro direito social. O ensino fundamental é considerado um direito de todos, independente das diferenças de etnia, idade, sexo ou deficiências (BRASIL, 2008).

A educação pública gratuita torna-se princípio em âmbito nacional, reflexo do cenário pós-ditadura, marcado por intensos movimentos sociais por todos os cantos do país, que clamavam por igualdade e garantia de direitos básicos dos cidadãos (BRASIL, 2008).

Em 1996, ocorre a promulgação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394/96, o cenário educacional brasileiro adquire o caráter atual, estas normativas e parâmetros regem o ensino até os dias de hoje. São instituídos princípios como igualdade, liberdade, tolerância, gestão democrática e valorização dos saberes trazidos pelos educandos (BRASIL, 2008).

Esta nova abordagem da educação nacional, aliada a movimentos sociais pelo fortalecimento da democracia no país e diversas manifestações pela garantia de direitos, como as lutas dos povos indígenas pelo reconhecimento de sua história, cultura e participação na composição étnica brasileira, dão origem a novos olhares no âmbito educacional e culminam com promulgação de novas leis (BRASIL, 2008).

Neste percurso ocorre a inclusão da temática indígena no cenário educacional. A cultura indígena tratada muitas vezes de maneira equivocada nas unidades educacionais tem uma nova proposta. Em 10 de março de 2008 é sancionada a lei 11.645, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". O artigo 26A passa a vigorar com a seguinte redação:

POVOS INDÍGENAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

São povos que já habitavam há milhares de anos essas terras, muito antes da invasão europeia, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver

e transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos.

Falar português, vestir roupa ou utilizar tecnologias não faz com que percam suas identidades étnicas ou que deixem de ser indígenas. É necessário reconhecer e valorizar a identidade específica de cada uma das sociedades indígenas, compreender suas línguas e suas formas tradicionais de organização social, de ocupação da terra e de uso dos recursos naturais isto significa respeito pelos direitos coletivos de cada uma delas busca do convívio pacífico, por meio de um intercâmbio cultural.

A Lei 11645 de 2008, assinada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, determina o Ensino de História e Culturas Indígenas, nas aulas de artes, história e literatura nas escolas de ensino oficial do País, mas ela não estabelece o ensino nos cursos de formação, o que torna o assunto desconhecido e longe das salas de aula:

Falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano.

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR).

Em entrevista com alunos e professores de instituições de ensino da zona leste da cidade de São Paulo e do município de Guarulhos, percebemos que pouco ou quase nada se estuda sobre a cultura indígena nas escolas, muito ainda utilizam a data de 19 de abril, para realizarem atividades muitas vezes descontextualizadas e quase folclóricas, como a confecção de máscaras, cantigas, e objetos com argila.

Em nossa experiência de mais de dez anos em escolas públicas, lecionando nas séries iniciais de ensino fundamental, nunca houve oferta de curso de formação, seminário, palestras sobre a temática indígena (embora muitas ações tenham sido realizadas a respeito da cultura africana), apenas neste ano de 2015, foi oferecido curso de formação permanente para professores da rede municipais de ensino nos município de São Paulo e Guarulhos, mas como estas formações são facultativas e ocorrem fora do horário de trabalho do professor, estas salas estão ainda com poucos participantes.

Poucos consideram importante o estudo da cultura e história indígenas. Uma professora de escola pública Municipal, relata que ao início do ano letivo quando são planejados, projetos didáticos, os educadores sugeriram que se trabalhasse a temática das relações étnico-raciais, o que foi proibido pela coordenadora pedagógica, justificando que devem ser "priorizadas atividades de alfabetização", percebeu com isso um grande descompasso entre as Leis, as políticas públicas e as ações da escola.

Na cidade de São Paulo ocorreu no mês de agosto, uma série de palestras, cursos e apresentações culturais com temática indígena. Denominado Agosto Indígena. De acordo com a página na internet da Secretaria Municipal de Educação, "estas ações visam propiciar formação de educadores sobre a temática, da história e cultura indígena, propiciando experiências que possibilitem aprofundar reflexões a respeito do tema":

Acreditamos que a diversidade étnico- -racial da cidade de São Paulo deve ser apreendida como elemento desencadeador de aprendizagens no âmbito da Cidade Educadora, em consonância com a Meta 58 do Plano de Metas da Prefeitura de São Paulo. Neste sentido, o evento tem o objetivo de ser um espaço de discussão sobre a História e Cultura Indígena, no qual professores, gestores e demais funcionários da Rede Municipal de Ensino, assim como toda a comunidade envolvida, poderão refletir sobre a presença indígena na cidade de São Paulo, além de conhecer as lutas pelo reconhecimento, autonomia, visibilidade e elementos culturais", analisa Rafael (FERREIRA SILVA, Coordenador do Núcleo de Educação Étnico-Racial da SME, s/d.).

O Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) em seu edital para o ano de 2016 traz orientações sobre a inserção deste tema:

3.1.6. As obras didáticas de Arte deverão conter informações acerca dos principais conceitos norteadores de cada uma das expressões que a Arte abriga: Artes Audiovisuais e Visuais Dança, Música e Teatro. É essencial que nesse componente curricular sejam atendidas as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e outras que serão especificadas no Anexo III

deste edital.

Todo brasileiro tem um pouco de si uma mistura, há quem negue, mas é comum, trazermos conosco as características diversidades ancestrais, como avo, negro, ao indígena, a pele clara . . .. cabelo encaracolado, o nariz achatado demonstra esta mistura característica, que é são apenas físicas ou de cor de pele. Mas estas multiculturalidades se manifestam nos modos de falar, de se comportar, na religiosidade, nas preferências e gostos musicais, hábitos alimentares.

Como o indígena há quem pense que todo negro ou afrodescendente é igual, mas de igual modo os afrodescendentes negros que foram trazidos para Brasil em situação de escravizados para o Brasil são originários das mais diversas localidade e culturas do continente do rico, imenso e desconhecido continente africana.

Diante disso é preciso mais uma vez romper com os estereótipos e levar para sala de aulas discussões reais sobre a população negra no Brasil do presente e no passado, ressaltando suas trajetórias, de lutas e conquistas, sistematizando uma aprendizagem contextualizada que se aproxima e valoriza da história do estudante. Para que ele, se já não o tiver, se orgulhe de ser quem é, compreendendo suas características, gostos, valores, escolhas, construção de identidade.

Temas como racismo, raça, autoestima, cidadania, equidade, alteridade, identidade, religiosidade, identidade étnico-racial, ancestralidade, oralidade requerem reflexões que possibilitem a construção de uma convivência mais democrática. Este trabalho não deve ocorrer em datas específicas, mas deve fazer parte do cotidiano escolar o ano todo.

Em um material direcionado aos professores da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, sobre as Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico Racial lemos:

Atualmente a maioria dos analfabetos ou iletrados semianalfabetos ou analfabetos funcionais em nosso país é composto de afro-brasileiros. Esse processo não se dá pela falta de interesse ou assiduidade, mas é fruto da política educacional que, entre outros aspectos, sugere o branqueamento e enquadramento do comportamento social dos negros, denotando o racismo nas instituições de ensino. O desdobramento dessas exigências educacionais no Brasil tem como fundo a imposição de que os negros neguem ou deixam de praticar a cultura dos antigos e antepassados, voltada para a oralidade, para o lúdico, para o trabalho, mas também para a festa, pois para o africano e seus descendentes não se produz e se reproduz a vida em sociedade sem alegria de ser, de estar e de ter. A educação dominante no Brasil propôs desde a Colônia que indígenas e africanos deixassem de existir culturalmente, isso eles têm negado historicamente (SMESP, 2008, p.67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em busca de referências legislativas, propostas educacionais e documentos que abordem a temática indígena no contexto escolar brasileiro, trouxe informações relevantes sobre o assunto. A lei norteadora da abordagem da cultura indígena no ambiente escolar é a 11.645 de 2008, que inclui na LDB 9394/96 a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Embora esta alteração tenha sido um passo em direção à valorização da cultura dos povos indígenas, aconteceu o que ocorre com muitas leis brasileiras, não há uma legislação específica para nortear a aplicação do que é proposto na legislação, ficando a cargo da interpretação de cada segmento escolar, a organização das diretrizes para a execução da lei.

Com isso é comum, que a lei fique esquecida nos documentos oficiais e pouco seja praticada, ainda são poucas as ações pedagógicas voltadas aos povos indígenas que ocorrem no contexto escolar e algumas vezes na tentativa de praticar a orientação são propostas ações educativas superficiais sobre a temática indígena, que reforçam os estereótipos e preconceitos construídos ao longo do tempo.

Entretanto também foi possível observar uma ação muito pontual e consistente sobre a temática, na cidade de São Paulo. Em 2019 foi publicado pela Secretaria Municipal de Educação paulistana o Currículo da Cidade Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas, para a construção do material a Secretaria contou com as vivências e a colaboração de Cristino Wapichana e Daniel Munduruku, educadores pertencentes às etnias indígenas. Sendo esta, uma ação imprescindível, ao abordar a temática indígena é essencial utilizar referências e materiais construídos por pessoas que vivenciam a cultura indígena no seu dia a dia, que possuem experiências reais.

É sabido que a educação é um direito universal constituído, embora seja consenso sua extrema importância, as discussões sobre os métodos e as funções sociais, propósitos, responsabilidades são debatidos incansavelmente pela sociedade. Diversos setores apresentam possibilidades de acordo com seu ponto de vista ou interesse.

A Escola nada mais é que reflexo dessa sociedade, é o ambiente onde os estudantes, reproduzem o que vivem no seu meio, sabe-se que no Brasil a diversidade sociocultural e a heterogeneidade é imensa e estas desigualdades se evidenciam no ambiente esco-

lar. Dessa forma se faz necessário a implantação de práticas educativas que acolham e propiciem trocas significativas zelando pela equidade.

É importante que o educador analise suas opiniões e faça uma meditação de seu real papel diante da competência de modificar ideias opressoras que rodeiam o ambiente escolar, acolhendo dando voz e vez aos imigrantes, os refugiados, ao migrante, aos povos originários, negros e demais diversidade étnico-sociocultural.

REFERÊNCIAS

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CANDAU.V.M. Sociedade, educação e cultura: questões e propostas. Petópolis:Vozes,2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Legislação educacional brasileira. Rio de janeiro: DP & A, 2000.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Poemas e crônicas: Ay Kakyri Tama- Eu moro na cidade. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. in: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/ COPED, 2019.

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS (SÍNDROME DE DOWN)

HELAINE MARINES LOPES MANOEL

RESUMO

Este trabalho pretende esclarecer o significado da palavra "inclusão" quando traduzida para o educacional, e suas possíveis implicações que ela traz ao contexto brasileiro, principalmente quando se considera as recentes diretrizes e recomendações de organizações nacionais e internacionais a respeito do assunto.

No que diz respeito aos vários cenários em que tais princípios de participação e direitos humanos se inserem, incluindo-se o educacional, ainda há muito a ser esclarecido e discutido a respeito das diferentes conotações que a "inclusão" possa assumir.

Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, outros documentos internacionais e nacionais merecem destaque pelo que contem, especialmente, como recomendações na área de atenção as pessoas portadoras de deficiências, nas diversas políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação; Inclusão

INTRODUÇÃO

A importância da inclusão de crianças com necessidades (síndrome de down) educacionais especiais na rede regular de ensino insere-se no contexto das discussões, cada vez mais em evidencia, relativas à integração de pessoas portadoras de deficiências enquanto cidadãos, com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social.

Pode-se dizer que esta discussão mais ampla sobre inclusão, fundada na movimentação histórica decorrente das lutas pelos direitos humanos, não mais se constitui numa novidade, se leva em consideração que tais princípios já vem sendo vinculados em forma de Declarações e Diretrizes Políticas pelo menos desde 1948, quando da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No que diz respeito aos vários cenários em que tais princípios de participação e direitos humanos se inserem, incluindo-se o educacional, ainda há muito a ser esclarecido e discutido a respeito das diferentes conotações que a inclusão possa assumir.

Exemplos práticos desta necessidade podem ser facilmente fundamentados em observações do dia-a-dia, quando se percebe a confusão e insegurança com que professores e outros profissionais se deparam com o tema quando abordado em teoria ou prática.

Este trabalho pretende esclarecer o significado da palavra inclusão quando traduzida para o educacional, e suas possíveis implicações que ela traz ao contexto brasileiro, principalmente quando se considera as recentes diretrizes e recomendações de organizações nacionais e internacionais a respeito do assunto.

Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, outros documentos internacionais e nacionais merecem destaque pelo que contem, especialmente, como recomendações na área de atenção as pessoas portadoras de deficiências, nas diversas políticas públicas.

O que é Síndrome de Down?

Recebe o nome em homenagem a John Langdon Down, médico britânico que descreveu a síndrome em 1862. A sua causa genética foi descoberta em 1958 pelo professor Jérôme Lejeune , que descobriu uma cópia extra do cromossoma 21 É o distúrbio genético mais comum, estimado em 1 a cada 1000 nascimento

É a forma mais frequente de retardo mental e é entendida como uma alteração genética que prejudica o funcional adequado das funções neurológicas, que são alteradas em suas funções básicas. É normalmente acompanhada de complicações clínicas que acabam por interferir no desenvolvimento global da criança portadora, e consequentemente em sua aprendizagem. Algumas das principais deficiências que acometem a síndrome e implicam dificuldades ao desenvolvimento são: alterações auditivas e visuais; dificuldades na organização de atos cognitivos e condutas; debilidades na associação e programação de sequências; e alterações nos conceitos de tempo e espaço.

No entanto, existe um consenso na comunidade científica de que a adequada educação e estímulo proporcionados a estes indivíduos são significativos para a melhora de seu desenvolvimento e potencial, podendo as generalizações e limitações quanto à capacidade de aprendizagem ser minimizadas. Este artigo visa apresentar algumas destas possibilidades e recursos que poderão contribuir significativamente para um melhor desenvolvimento educacional da síndrome de Down.

Inicialmente, um dos cuidados primordiais que se deve ter é em relação à interação e comunicação com estas crianças. Assim, a fala sempre que possível, deve estar apoiada em sinais e símbolos gráficos, pois a utilização interligada de imagens e gestos na

comunicação pode contribuir consideravelmente para a melhor compreensão por parte do aprendiz. Além disso, é importante que às crianças portadoras da síndrome seja oferecida a oportunidade de expressar de alguma forma, que realmente compreenderam aquilo que foi dito, antes que novas informações sejam transmitidas.

É recomendável também que o educador procure constantemente rememorar com a criança aquilo que já foi aprendido, quando novos conhecimentos serão

apresentados. Isto porque uma característica marcante resultante da síndrome é o processamento mais lento das informações por parte do indivíduo, podendo resultar em dificuldades quando um novo conhecimento exija organização programada e nova sequência de atos.

O atendimento por parte do profissional deve desta forma, ocorrer de forma gradual no sentido de proporcionar uma experiência de aprendizado efetiva. Isto porque, quando uma nova informação é bem assimilada, dificilmente uma criança Down esquece o que aprendeu, fator este que compensa o processo muitas vezes lento, da aprendizagem. Dentre as pessoas com deficiência mental, as com síndrome de Down, de forma geral, apresentam mais habilidades que as demais para executar atividades que já sejam de seu repertório, e este fator deve ser sempre lembrado pelos educadores que poderão se utilizar de conhecimentos já adquiridos para atingir novos objetivos.

A aprendizagem deve estar centrada também, sempre que possível, em materiais concretos que permitam ser manuseados pela criança. Para tal, podem ser utilizados suportes de ensino como: ábaco; quadros numerados; cartões com quantidade/numeral em relevo; números e letras de plástico; computador; e outros. Os usos de materiais lúdicos, da mesma forma, permitem um desenvolvimento global da criança, através da estimulação de diferentes áreas. O educador deve ter como objetivo, preparar a criança para a alfabetização, que iniciará posteriormente quando a criança for capaz de descrever objetos e ações; discriminar sons; identificar semelhanças e diferenças entre sons iniciais e finais das palavras; identificar símbolos gráficos; articular fonemas corretamente; estabelecer relações simples entre objetos; combinar conceitos nas áreas de relações temporo-espaciais; participar de atividades lúdicas; seguir e dar instruções simples; estabelecer relações passadas e prever ações futuras; demonstrar criatividade e estabelecer pensamento crítico.

INCLUSÃO X ESCOLAR ESPECIAL

De acordo com uma pesquisa realizada em 1999 pela Federação das Associações de Síndrome de Down, a única realizada no Brasil até o momento, "quase 80% das pessoas com Síndrome de Down frequentavam a escola no momento da pesquisa.

Quanto à natureza dos estabelecimentos de ensino mais frequentados: 30% dos estudantes frequentam escolas especiais públicas e 24% estão em escolas especiais privadas. Observa-se, pois, que mais da metade dessas pessoas estão em escolas especiais, o que não coaduna com a tendência mundial para Educação Inclusiva."

Na efervescência das discussões a respeito da Inclusão, tais dados são reveladores e ganham ainda mais importância neste momento de afirmação das práticas e teorias que a fundamentam.

Falar desta importância para os Down significa entender que seu grau de desenvolvimento e socialização pode ser bastante satisfatório quando os mesmos passam a ser vistos como indivíduos capazes de fazer parte de um mundo designado para habilidosos e competentes.

A pessoa com Síndrome de Down é capaz de compreender suas limitações e conviver com suas dificuldades, "73% deles tem autonomia para tomar iniciativas, não precisando que os pais digam a todo momento o que deve ser feito."

Isso demonstra a necessidade/possibilidade desses indivíduos de participar e interferir com certa autonomia em um mundo onde "normais" e deficientes são semelhantes em suas inúmeras diferenças.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva teve início nos Estados Unidos através da Lei Pública 94.142, de 1975, atualmente, já se encontra na sua segunda década de implantação.

Há em todo Estados Unidos o estabelecimento de programas e projetos dedicados à Educação Inclusiva, o departamento de Educação do Estado da Califórnia iniciou uma política de suporte às escolas inclusivas já implantadas.

O vice-presidente Al Gore criou uma Super via de Informática direcionada a uma política de telecomunicações baseada na ampliação da rede de informações para todas as escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas.

Há um cruzamento entre o movimento da Educação Inclusiva e a busca de uma escola de qualidade para todos.

Há propostas de modificações curriculares visando à implantação de programas mais adaptados às necessidades específicas das crianças portadoras de deficiência.

Tendo sido dada uma ênfase espe-

cial no estabelecimento dos componentes de autodeterminação da criança portadora de deficiência, equipes técnicas das escolas também sidas trabalhadas para fornecer um atendimento mais adequado ao professor de classe comum.

Há o acompanhamento, através de estudos e pesquisas, a respeito dos sujeitos que passaram por um processo de educação inclusiva. Eles têm sido observados através da análise de sua rede de relações sociais, atividades de lazer, formas de participação na comunidade, satisfação pessoal, etc.

Um dos maiores estudos de follow-up é o da Universidade de Minnesota que apresenta um Estudo Nacional de Transição Longitudinal.

Também tem sido acompanhados os Serviços dos Programas de Educação que trabalham com a Educação Inclusiva.

Boa parte dos estados norte-americanos está aplicando as Educações Inclusivas, o Estado de New York, Massachussets, Minnesota, Daytona, Siracusa, West Virginia, etc.

Fora dos Estados Unidos à situação não é diferente. O mais conhecido centro de estudos a respeito de Educação Inclusiva é o CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education) da Comunidade Britânica, sediado em Bristol.

É dele que tem partido os principais documentos e respeito da área da Educação Especial tais como:

UNESCO Salamanca Statement (1994);

UN Convention on the Rights of the Child (1989);

UN Starndard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons within Disabilities (1993).

Um dos documentos mais importantes atualmente é o Provision for Children with Special Educational Needs in the Asia Region que inclui os seguintes países: Bangladesh, Brunei, China, Hong Kong, India, Indonésia, Japão, Corea, Malásia, Nepal, Paquistão, Filipinas, Singapura, Sri Lanka e Tailândia.

Mas, há programas em todos os principais países do mundo, França, Inglaterra, Alemanha, México, Canadá, Itália, etc.

Entende-se por educação inclusiva, o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais, ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino, da pré-escola ao nível superior, através dela se privilegiam os projetos de escola, que apresentem várias características.

Um direcionamento para a Comunidade, na escola inclusiva onde o processo educativo é entendido como um processo social, para que todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem tenham direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade.

Vanguarda, uma escola inclusiva é uma escola líder em relação às demais, apresenta-se como a vanguarda do processo educacional, seu objetivo maior é fazer com que a escola atue através de todos os seus escalões para possibilitar a integração das crianças que dela fazem parte.

Altos padrões, em relação às escolas inclusivas há altas expectativas de desempenho por parte de todas as crianças envolvidas, o objetivo é fazer com que as crianças atinjam o seu potencial Máximo, o processo deverá ser dosado as necessidades de cada criança.

Colaboração e cooperação há um privilegio das relações sociais entre todos os participantes da escola, tento em vista a criação de uma rede de autoajuda.

Mudando papeis e responsabilidades, a escola inclusiva muda os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola, professores tornam- se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades. O suporte aos professores da classe comum é essencial, para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Estabelecimento de uma infraestrutura de serviços e gradativamente a escola inclusiva irá criando uma rede de suporte para superação das suas maiores dificuldades, onde escola inclusiva é uma escola integrada a sua comunidade.

Parceria com os pais, que são os parceiros essenciais no processo de inclusão da criança na escola.

Ambientes educacionais flexíveis, visando um melhor processo de ensino- aprendizagem do aluno, estratégias baseadas em pesquisas.

Modificações na escola deverão ser introduzidas a partir das discussões com a equipe técnica, alunos, pais e professores.

Estabelecimento de novas formas de avaliação, critérios de avaliação antigos deverão ser mudados para atender as necessidades dos alunos portadores de deficiências.

O acesso físico à escola deverá ser facilitado aos indivíduos portadores de deficiência.

Continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica, participantes da escola inclusiva deverão procurar dar continuidade aos seus estudos aprofundando-os.

Na montagem de uma política educacional de implantação da chamada escola

inclusiva, deverão ser privilegiados os seguintes aspectos nos estabelecimentos dos suportes técnicos:

Desenvolvimento de políticas distritais de suporte às escolas inclusivas;

Assegurar que a equipe técnica que se dedica ao projeto tenha condições adequadas de trabalho;

Monitorar constantemente o projeto dando suporte técnico aos participantes, pessoal da escola e público em geral;

Assistir as escolas para a obtenção dos recursos necessários à implementação do projeto;

Aconselhar aos membros da equipe a desenvolver novos papéis para si mesmos e os demais profissionais no sentido de ampliar o esforço da educação inclusiva;

Auxiliar a criar novas formas de estruturar o processo de ensino-aprendizagem mais direcionado às necessidades dos alunos;

Oferecer oportunidades de desenvolvimento aos membros participantes do projeto através de grupos de estudos, cursos, etc.

Fornecer aos professores de classe comum informações apropriadas a respeito das dificuldades da criança, dos seus processos de aprendizagem, do seu desenvolvimento social e individual;

Fazer com que os professores entendam a necessidades de ir além dos limites que as crianças se colocam, no sentido de levá-las a alcançar o máximo da sua potencialidade;

Propiciar aos professores novas alternativas no sentido de implementar formas mais adequadas de trabalho.

O processo de inclusão se refere e um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência na escola e na classe regular.

Envolve fornece o suporte de serviços da área de Educação Especial através dos seus profissionais.

A inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto, para atender aos estudantes portadores de necessidades especiais nas vizinhanças de sua residência, propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes comuns, dar aos professores da classe comum um suporte técnico.

Cabe ao professor, perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes.

O conceito de inclusão não é levar crianças às classes comuns sem o acompanhamento do professor especializado, ignorar as necessidades especificas da criança, extinguir o atendimento de educação especial antes do tempo.

O professor deverá na educação inclusiva estabelecer formas criativas de atuação, fazer com que as crianças portadoras de deficiência, sigam um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo e para todas as idades.

Hoje os alunos com necessidades especiais são vistos de maneira diferente devido ao rápido desenvolvimento das Ciências. Contudo a classe governamental está investindo mais na educação dos portadores de necessidades especiais.

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Conferência Mundial de Educação Especial que reuniu delegado de 888 governos e 29 organizações internacionais de 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca (Espanha), legitima estruturas de educação especial, tendo como princípio orientador à consideração de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Crianças, jovens e adultos, cujas necessidades tem origem na deficiência ou em dificuldades cognitivas, são considerados portadores de necessidades educacionais especiais e devem ser incluídos em programa educacionais previstos para todos os educandos, mesmo aqueles que apresentam desvantagem severa.

A escola inclusiva (escola que deve acomodar todas as crianças independentemente de suas condições intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras – Salamanca – 1994), deve promover uma educação de alta qualidade e todos os educandos, modificando atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras de desenvolvimento uma sociedade inclusiva.

Deve ser adaptada a necessidade dos alunos, respeitando-se o ritmo e os processos de aprendizagem. Deve contrapor-se a sociedade que inabilita e enfatiza os impedimentos, propondo uma pedagogia centrada nas potencialidades humanas.

A concepção da escola inclusiva aproxima-se dos eixos norteadores da Escola Plural, em cujos fundamentos reconhecem-se as diferenças humanas como normais e a aprendizagem centrada nas potencialidades do sujeito, ao invés de impor aos educandos rituais pedagógicos preestabelecidos.

Nesse sentido, todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença que possam ter.

As escolas devem responder as necessidades diversas de seus alunos, incorporando estilos e ritmos de aprendizagem por meio de arranjos organizacionais, curriculares apropriados, estratégias de ensino, recurso e parcerias com as comunidades.

A viabilidade da inclusão dos alunos portadores de deficiências e necessidades educacionais especiais no sistema regular de educação requer o provimento de condições básicas como reformulação de programas educacionais e formação permanente dos educadores, dentre outras coisas.

Essas ações e diretrizes devem extrapolar o princípio integrador da educação especial, articulando-se com os objetivos educacionais gerais.

O movimento integracionista não deixa de representar um significativo avanço nessa direção, embora se distancie dos postulados radicais da escola inclusiva.

O princípio da integração consiste na igualdade de direitos, privilégios e deveres, participação ativa e interação social em ambiente os menos restritivos possíveis, respeitando-se as diferenças individuais.

A integração escolar é um processo gradual e dinâmico que pode tornar distintas formas, segundo as habilidades e performances dos alunos. Refere-se ao processo de escolarização no mesmo grupo, de alunos com e sem necessidades educacionais especiais, durante um período ou a totalidade de sua permanência na escola.

A integração é vantajosa para todos porque propicia a renovação do sistema educacional pela incorporação da diversidade das experiências humanas.

Para que isso aconteça, serão necessárias modalidades educacionais condizentes com as necessidades e interesses dos educandos.

Além disso, a formação dos educadores deverá enfatizar amplos princípios e processos de ensino/aprendizagem, retirando o caráter meramente tecnicista e instrumental das metodologias e procedimentos didáticos.

Para isso, será necessário desmontar e desaprender estereótipos, preconceitos, mitos e outros construtos erigidos pelo imperativo da segregação e exclusão daqueles considerados impedidos ou incapazes de aprender.

A falta de condições e recursos adequados ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos educandos, associada a uma formação segmentada dos educadores, justifica o despreparo, mobilizando mecanismos de resistências.

A escola deverá propor alternativas e soluções, instrumentalizando-se de todas as formas para lidar com as diferenças.

Deverá buscar convívio produtivo com a diversidade. Alunos, professores, técnicos, especialistas, pais, agentes do poder público e comunidade, todos devem assumir o desafio da descoberta e a superação de limites, construindo novas competências referenciadas no paradigma da escola inclusiva.

Esse alvo longínquo deverá mover nossas ações e intenções como uma utopia a ser conquistada.

Encontros regionais e internacionais englobando questões relativas à educação especial deveriam fazer parte da pauta de conferência ministerial regionais organizada pela UNESCO e por outras agências intergovernamentais.

Cooperação internacional técnica a agências de financiamento envolvidas em iniciativas de apoio e desenvolvimento da Educação para Todos deveriam assegurar que a educação especial seja uma parte integrante de todos os projetos em desenvolvimento.

Coordenação internacional deveria existir no sentido de apoiar especificações de acessibilidade universal da tecnologia da comunicação subjacente à estrutura emergente da informação.

Toda esta estrutura de ação foi aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994, tendo o objetivo de guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.

A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO

Para ser considerado um espaço inclusivo, precisa deixar de ser uma instituição burocrática, que apenas cumpre as normas estabelecidas. Para tal, deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam.

O espaço escolar, hoje, deve ser visto como um espaço de todos e para todos. Este novo desenho da escola implicará a busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes no seu interior.

Portanto, o que se deseja, na realidade é a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com as minorias e, neste grupo, estão os portadores de necessidades educativas especiais.

Como já visto anteriormente, o movimento pela sociedade inclusiva é internacional, e o Brasil está engajado nele, é conveniente que esteja, pois temos cerca de 15

milhões de deficientes, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), cuja maioria está, provavelmente, aguardando a oportunidade de participar da vida em sociedade, como tem direito.

Assim, necessitamos de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e a pesquisar.

Uma escola que não tenha medo de se arriscar, mas muita coragem de criar e de questionar o que está estabelecido, em busca de rumos inovadores, necessários à inclusão.

E nesta busca de respostas para atender à diversidade, o processo pedagógico fica, com certeza, mais rico, propiciando uma melhor qualidade de educação para todos. Assim, todos se beneficiam da educação inclusiva: alunos, professores, família e comunidade.

Então, como atuar numa escola inclusiva?

Compreendendo o aluno portador de necessidades educativas especiais e respeitando-o como pessoa que tem limitações, mas que também tem seus pontos fortes. Para isso, é necessário que se abandonem os rótulos, as classificações, procurando levar em conta as possibilidades impostas pelas limitações que a deficiência lhe traz.

Vale lembrar que o movimento de Educação Inclusiva, frente à realidade educacional brasileira, deve, ainda neste início, nesta fase de transição, ser visto como um grande avanço, quando recomenda a matrícula do aluno portador de necessidades educativas especiais na escola pública regular, porque ainda hoje prevalece entre nós a escola especial como lugar para essas pessoas.

Acreditamos quem, nesse momento, precisamos atuar em prol de um movimento "desagregação", que significa trazer à escola regular aqueles que até então, nunca a ela tiveram acesso, ou por estarem matriculados em escolas especiais ou por estarem segregados em suas comunidades.

Dessa forma, precisamos, ainda, nos valer das diferentes modalidades de atendimento de Educação Especial, expressas na Política Nacional de Educação Especial (MEC, SEEP, 1994): classe comum, classe especial, professor itinerante e sala de recursos.

Estas modalidades devem ser criadas no interior das escolas regulares. Elas se caracterizam como alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educacionais desses alunos e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados.

Vale ressaltar que o planejamento da ação educativa deve ser participativo, envolvendo os educadores de educação especial e da educação regular.

O professor especializado deve participar de todas as ações, devendo opinar e discutir com o professor do ensino regular, participar de todo o planejamento em suas fases de elaboração, execução e avaliação. O professor deve, assim, ser parte integrante da equipe escolar.

Ele precisa ter, sempre, a oportunidade de socializar o seu saber específico junto aos outros profissionais da equipe, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola, possibilitando o envolvimento desta equipe na busca de alternativas que minimizem as diferenças entre os alunos com deficiências e os demais.

O professor de classe regular precisa entender o significado de uma escola inclusiva, a partir de seus conhecimentos anteriores como professor, precisa entender, também, que seus alunos têm estilos diferentes de

aprendizagem e, às vezes, utilizam caminhos que o próprio professor desconhece.

O mais importante em todo esse processo é a necessidade da formação da consciência crítica do professor quanto à sua responsabilidade pela aprendizagem de seu aluno, sejam elas deficientes ou não.

Entretanto, como incluir os que não são reconhecidos pela sociedade, sem se correr o grande risco de criar falsos mecanismos de inclusão, porque na verdade eles se mantêm excluídos?

Isso ocorre, porque no interior da escola busca-se uma homogeneidade inexistente e, todo aquele que se mostra diferente da norma imposta é excluído. Todavia, a escola existe em função do aluno, que nela ingressa para se apropriar de conhecimentos, de habilidades, para aprender a se relacionar crítica

e produtivamente na sociedade.

Se isso não ocorre, a escola não está cumprindo sua função. O sucesso dos alunos não pode depender de sua capacidade de se adaptar aos códigos existentes dentro dela.

Essa é a caracterização da cultura do fracasso, crianças portadoras de necessidades educativas especiais são vistas como incapazes de aprender e avançar numa escola acabada e perfeita que se julga imune à avaliação.

Podemos, então, concluir que a escola como espaço inclusivo deve ter por desafio o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção.

Neste começo de século nossa escola não pode mais fugir a esse desafio.

Ela terá que estar preparada para lidar com situações que fujam ao cotidiano.

CONCLUSÃO

Partindo do desenvolvimento cientifico e ético da humanidade, estudos vem mostrando que as diferenças individuais quer sob o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, quer sob o ponto de vista físico ou sensorial não constituem uma fatalidade, nem uma desabilidade para as realizações pessoais e sociais.

Cada indivíduo é dotado de um potencial que bem orientado pode permitir, quase sempre a sua auto realização.

Desta forma, o que estamos defendendo é a construção de uma sociedade inclusiva que estabeleça um compromisso com a minoria, dentre as quais se inserem os alunos, que apresentam necessidades especiais.

A inclusão tem sido conceituada como um processo de educar juntos, incondicionalmente nas classes do ensino regular, todos os tipos de alunos, independentemente de suas limitações.

Trata-se de um ideal, sem dúvida, que pressupõe um mundo diferente desse nosso, em que a agressividade e a competitividade não sejam tão avassaladoras.

Um mundo no qual a cooperação não seja confundida com piedade, geradora de honras e recompensas.

Precisamos continuar denunciando injustiças sociais e o modelo político- econômico que as produz, reproduz e as mantém não por caridade e sim por direito de cidadania.

As externalidades de um mundo em que a educação é concebida como bem de investimento, com vistas ao consumo, evidenciam a urgência das discussões sobre inclusão, independentemente de que os protagonistas sejam, ou não, portadores de deficiência.

Acreditamos que quando é dado ao professor o suporte necessário, a

inclusão não aparece como fardo e mais.

A experiência torna-se gratificante e toda a classe é envolvida em um trabalho verdadeiro de cooperação, onde o papel do grupo é outra questão que merece um estudo especial.

Durante todos esses anos em que se luta para a aceitação das pessoas com deficiência na escola regular, conta-se com o apoio irrestrito das outras crianças que tem demonstrado, que após se despirem do medo do que não conheciam, compreendem seu papel de colega e passam a ser os principais instrutores, brincando, auxiliando, brigando, dizendo sim ou não, perguntando, desempenhando um a tarefa que nenhum professor poderia fazer, dar o modelo do que é ser criança, desprovidos de qualquer sentimento de pena ou culpa.

Consideramos que, apesar de todas as dificuldades encontradas na educação brasileira, a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular é necessária e urgente.

A questão da educação será sempre polêmica, afinal como poderíamos esperar que todas estas relações acontecessem em uma escola especial.

Nossa escola estará sempre na mira de críticas. Que a conduzem a constantes reformulações. Para que haja mudança, seu objeto gerador deve primeiro existir.

Para esse trabalho, não há fórmulas, não há receitas. É absolutamente necessário que se acredite na possibilidade de aprender do ser humano, seja qual for sua diferença.

O aprendizado não tem um espaço delimitado para que ocorra e todos nós vivemos para progredir.

Nós, educadores, devemos nos exercitar como eternos insatisfatórios, insaciáveis no nosso saber, para podermos lidar comas mudanças e com o novo.

Temos a obrigação de ser audacioso, pois como poderemos pensar em uma educação inclusiva sem sujeito presente.

A nossa escola será sempre desarmoniosa para quem quer continuar a não querer ouvir a nova música tocada por todos: afinados e desafinados.

Assim, entendemos que estamos colaborando para construir a escola do futuro, mais uma observação quanto os possíveis desânimos a que somos levados, diante de tantas dificuldades.

Se olharmos para trás, constatamos que nossos antepassados passaram também, por inúmeros obstáculos.

Devem ter sentido o mesmo que nós, agora, sem que ousassem imaginar o homem pousando na lua ou os espaços virtuais por onde podemos “navegar” para buscar novas informações e para nos comunicar.

Os avanços de que somos capazes, estimulam a levantar os problemas, como forma de tentar resolvê-los, de tal modo que, se dentro de alguns anos, nossos descendentes ficarem impressionados ao saber que algum dia estivemos discutindo a inclusão das crianças com necessidades especiais no ensino regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8069/90 de 13 de junho 1990

/ São Paulo. CIBA/SP, 1991.

Ministério da Educação, Cultura e Des-

porto. Política Nacional de Educação Especial. Secretária Nacional de Educação Especial, Brasília, DF, 1994.

Constituição da República Federativa do Brasil, São Paulo: Atlas, 1988.

Lei nº 9394/96 de 20/12/96 – Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília DF: Diário Oficial da União, nº 248 de 23/12/1996.

Ministério da Educação e do Desporto, Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, MEC, 1993.

MEC. Secretária de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

Adaptações curriculares e as propostas de educação para todos. 1998. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 de 20/12/96.

Educação e Inclusão: A questão da permanência da pessoa deficiente na Universidade. 1997.

BUENO, Jose Geraldo. Educação especial brasileira: Integração / segregação dos alunos deficiente. São Paulo: EDUC/PUC, 1993.

CEDES (Centro de estudos, educação e sociedade). Caderno CEDES 46. A realidade. Porto Alegre, v. 16, n. 2 p. 47-52, jul/dez, 1991.

Congresso Ibero-Americano de Educação Especial / Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio / Foz do Iguaçu, 4 a 7 de novembro de 1998.

Declaração de Salamanca. Princípios, políticas e práticas em Educação Especial. Espanha, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, Minidicionário da língua portuguesa. 3º edição – Rio de Janeiro: nova Fronteira, 1993.

Fórum Permanente de Educação e Saúde, promovido pelo Instituto Phillipe Pinel, PUC – Rio e UFRJ no segundo semestre de 1997.

KUENZER, Acácia. A formação de educadores: Novos desafios para as faculdades de educação. Educação e Sociedade (CEDES) Campinas, 1998.

MAZZOTTA, Marcos J.S: Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão – Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro, RJ: Editora WVA, 1997.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento das ações. Necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro, RJ: Editora WVA, 1998.

DELORS, Jacques. Educação (um tesouro a descobrir) – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, SP: Cortez Editora / MEC / UNESCO, 1998.

DEBATEXTOS – Publicações do Setor de Educação. Educação Especial: Inclusão ou Segregação? – Caderno 4, 1997, UFPR.

SITES INDICADOS PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO / INCLUSÃO

DEFNET – Centro de Informática e Informação sobre Paralisias Cerebrais em especial os links:

Projeto Aprendiz: www.aprendiz.com.br

Educacao Online: www.regra.com/educacao

Projeto Caleidoscópio: www.aleph.com.br/calidoscopio/ www.mec.gov.br/seesp/ee.num www.regra.com.br/educacao/salamanc.htm www.novaescola.com.br

O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IRLA LORENA DE JESUS ALENCAR ALMEIDA

RESUMO

O ato de brincar é uma atividade própria da infância, é por meio da brincadeira que a criança explora o meio em que vive assim, o brincar é uma ferramenta fundamental para aprendizagem da criança. Na educação infantil a criança cria, imagina, e interage, por meio da brincadeira, daí a importância de priorizar as atividades lúdicas nesta fase da educação. A Ludicidade é de extrema relevância, e deve ser a base das atividades propostas nesta fase escolar. É por meio da brincadeira que criança descobre o mundo comunica-se com o outro e interagem no contexto social em que vive. A brincadeira faz com que a criança se descubra e explore o que esta a seu redor. É possível perceber como a criança que brincar desenvolve-se de forma rápida e espontânea, assim temos a Ludicidade e a brincadeira como ferramentas auxiliares do processo de ensino e aprendizagem infantil.

Palavras-chave: Ludicidade; desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Para Vygotsky, (1998), o brincar é um dos atos mais comuns na vida do ser humano, especialmente durante a infância, assim torna-se um assunto importante para a Educação Infantil. O brincar é uma forma de desenvolver o cognitivo, o físico, o social, o emocional e o cultural em uma criança.

O ato de brincar faz com que a criança aprenda e reconheça o mundo que a cerca, entende possibilidades e as relações sociais, desenvolve a liberdade de ação e proporciona a sistematização dos sentimentos próprios da infância.

O brincar proporciona também o desenvolvimento da linguagem e das habilidades motoras da criança desde a mais tenra idade.

No momento do brincar a criança pode demonstrar sentimentos que de outra forma não ficaram tão expostos, pois, neste instante a criança se entrega a atividade e é nesta hora que demostra os seus verdadeiros sentimentos, dificuldades e seus prazeres e sentimentos, assim defendem Vygotsky (2011), Wallon (2007), Piaget (1977) e Fonseca (1996).

O ato de brincar pode ser descrito como uma atividade que ajuda a criança no processo de aprendizagem. Ele vai assumir situações imaginárias em que ocorrerá no desenvolvimento cognitivo, auxiliando a relação com pessoas que colaborarão para um acréscimo de conhecimento.

Para Oliveira (2000) ao aceitar a função lúdica e educativa, a brincadeira assegura diversão, prazer, potencializa a exploração, a criação, a imaginação e a construção do conhecimento.

A brincadeira é uma experiência fundamental para crianças de todas as idades, mais fundamental para as crianças na fase da Educação Infantil. Dessa forma, a brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pelo professor apenas para distrair as crianças, mas como atividade promotora do desenvolvimento, e que deve estar prevista no planejamento com objetivos definidos.

Assim cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças sentirem-se confortáveis e atraídas pelo desejo de explorar e brincar proporcionando atividades que tragam conceitos que preparam para a leitura, para os números, conceitos de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros.

Motivar as crianças a trabalharem em grupo na resolução de situações, aprendendo assim expressar seu ponto de vista em relação ao outro.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante a infância o ato de brincar é um meio no qual a criança adquiri experiências, vivenciando sensações de prazer. Desenvolvendo a visão sobre o mundo que a cerca.

A brincadeira é uma forma de humanizar a criança, possibilitando seu desenvolvimento saldável, proporcionado o desenvolvimento da cidadania, do raciocínio logico e o autoconhecimento. Desta forma as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar.

Para Vygotsky (1989, p. 108), a ação de brincar é muito importante na infância porque “cria uma zona de desenvolvimento próximo da criança”. Quando brinca, a criança modifica os hábitos e comportamentos usuais, mostrando-se mais e em maior grandeza. “No brinquedo”, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Apenas da relação brinquedo-desenvolvimento pode ser comparada à relação instrução- desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.

Segundo Piaget (1975) que destaca o

faz-de-conta, atividade que denomina como jogo simbólico, nos mostra que, assim como a linguagem, o jogo simbólico pressupõe a representação de um objetivo ausente, visto ser a comparação entre um elemento dado, o "significante" e um elemento imaginado, o "significado". O jogo simbólico tem como característica fundamental, a assimilação do real ao eu, posso ser o bandido, posso ser morto e ressuscitar.

Outro aspecto importante apontado por Piaget (1975), quando explica a evolução das fases do brincar, é a passagem do brinquedo individual para a evolução das fases do brincar no coletivo.

Pode se observar frequentemente nos bebês que embora reunidas num mesmo recinto brinquem individualmente com seus objetos, sem que haja interferência do outro, mantendo-se em atividades independentes.

Gradativamente elas vão se tornando capazes de partilhar entre si, a ficção que estão elaborando através do faz-de-conta, diferenciando e ajustando seus papéis.

Segundo Winnicot (1975) a brincadeira, e o jogo, constitui um espaço específico sendo da atividade humana. O ato de brincar situa-se exatamente no espaço entre esfera: fuga do imaginário (sonho) e ação efetiva visando transformar o mundo exterior, e, nessa medida, acaba tecendo vínculos entre a subjetividade e a objetividade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

"O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos."

Brincando, a criança desenvolve e prática suas capacidades e se desenvolver adequadamente, pois, as atividades lúdicas oferecem um desafio que proporciona um pensamento e leva a criança a obterem níveis de desenvolvimento que só o brincar pode proporcionar.

A criança tende a realizar as atividades com energia, não ficam chateadas porque estão livres de exigências, prosseguem, arriscam, desvendam, atingem com alegria, sentindo-se mais capazes e, deste modo, mais confiantes em si mesmas e preparadas a aprender.

Assim a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

Quando brinca a criança desenvolve o pensamento lógico e o cognitivo, pois jogar permite o treino das operações do pensamento como a criatividade, a capacidade de associar, discriminar, analisar bem como as habilidades estratégicas.

Para Piaget o jogo é essência para o desenvolvimento infantil, a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa.

Segundo Piaget, os jogos são admiráveis instituições sociais porque ao jogar as crianças desenvolvem suas habilidades sociais e criam um relacionamento grupal.

O relacionamento social desenvolve na vivência de situações estratégicas de liderança e cooperação, onde a criança começa a perceber quais seus limites e os limites dos outros. Os jogos atuam também como redutores das tensões do grupo, permitindo a participação e integração negociada.

Segundo Piaget (1975), ao brincar a criança aprende a aceitar e submeter seus impulsos e desejos às exigências do jogo, também aprende a conviver com frustrações e alegrias além de aprender a aceitar os outros e as suas atitudes ao criar soluções que lhes permitem a jogar, a criança toma consciência de sua potencialidade, pois ao jogar é necessário raciocinar, julgar, argumentar e chegar a um consenso.

No desenvolvimento motor, o jogo permite melhorar as aptidões motoras elevando a capacidade de força, velocidade, resistência flexibilidade, coordenação, lateralidade, estruturação das noções de tempo e espaço.

Os jogos infantis são caracterizados pela simplicidade de sua organização e pela pouca ou nenhuma necessidade de materiais físicos, mesmo assim levando a obtenção de resultados positivos.

O ato de planejar a atividade é fundamental, os educadores não devem encarar o brincar como uma atividade meramente recreativa ou de distração, pois como Piaget cita a atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, por isso os jogos e brincadeiras devem ser inseridos nas práticas educativas com objetivos bem definidos, os jogos e brincadeiras devem ser planejados, e os objetivos a serem alcançados, devem ser bem definidos.

Através desta ótica os processos de desenvolvimento infantil mostram que o brincar é um importante processo psicológico e uma rica fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

Para Vygotsky (1998), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é

uma atividade humana criadora, na qual fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com o outro.

Esta visão se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.

A criança tem a facilidade de aprender com o meio, e tudo que a cerca serve de estímulos para sua aprendizagem, segundo alguns autores elas aprendem brincando e cada fase uma nova descoberta sua curiosidade é impressionante.

Brinca com tudo que lhe chama a atenção suas mãos, seus pés e objetos a sua volta interage individualmente em seu primeiro estágio, para que se desenvolva sua coordenação e movimentos é fundamental estimular cada movimento e gesto, o brinquedo será um instrumento de muita importância em cada fase.

O desenvolvimento motor está relacionado com experiências individuais de cada criança e o tipo de estímulo vivenciado poderá proporcionar melhor desempenho das habilidades motoras que são divididas em estágios inicial, elementar e maduro representado pelos movimentos fundamentais de engatinhar, caminhar, correr, pular arremessar, recepção e chute esses pelos quais são desenvolvidos pelas crianças com o decorrer dos anos (FREITAS, 2006).

Durante toda nossa vida a melhor fase é a infância onde podemos brincar livremente sem nenhum tipo de preocupação, muitas brincadeiras agradáveis onde não é preciso de dinheiro para termos alegria, as melhores gargalhadas que até nos tira o folego damos na nossa infância, brincadeiras como pega-pega esconde-esconde são inesquecíveis para muitas pessoas. Pena que muitos adultos se esquecem de como é maravilhoso ser criança e por um motivo ou outro acabam perdendo esta essência.

A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo-da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação automática, perseverança, esquecendo sua fadiga física, pode certamente torna-se um homem determinado, capaz de autos sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Froebel, 1912c, p.55)

ser criança a fantasiar, o amor, a inocência, a criatividade e a essência do mundo magico que é ser criança, o livro nos traz a memória nossa infância e nos leva a uma reflexão de como estamos vivendo nossa fase adulta. De fato é primordial no decorrer de nossas vidas não deixamos de no alegrar com muitas brincadeiras e sonhos como fazem as crianças, elas acreditam, são no livro o pequeno príncipe nos relata uma história maravilhosa sobre positivas e sempre imaginam o melhor.

"é no brincar, e somente no brincar que o indivíduo, criança ou o adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu". (Winnicott ,1975 p. 12)

Através do brincar a criança se descobre, vence seus medos e resolve seus problemas sem sofrer nenhum tipo cobrança, brinquedos e jogos facilitam muito o desenvolvimento dos pequenos.

"Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer" (Cunha 2001, p.14).

Nossa sociedade em um contexto geral está cobrando muito de nossas crianças, temos hoje mini adultos que tem um dia corrido com muitas cobranças e pouca tempo e espaço para brincar, as possibilidades são muitas então devemos investir em cursos e mais cursos para nossas crianças este é um pensamento de muitos, claro que é importante proporcionar cursos e aulas diversificadas, mais sem tirar todo o tempo dessa criança porque a infância também estará sendo tirada a força dela algo que é sua por direito, um adulto mal resolvido é reflexo de uma criança frustrada e sem infância.

As crianças estão com pouco tempo para brincar e consequentemente com poucas oportunidades para descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si mesmo e o mundo. A diversidade dos espaços, das possibilidades de atividades motoras, bem como da frequência destas oferecidas as crianças tanto na escola como nos períodos que se encontram fora dela, não estão atendendo adequadamente as necessidades do brincar, do ter o tempo livre, do explorar, fundamental para o seu desenvolvimento (FALCÃO, 2002)

A brincadeira está presente na vida da criança desde muito pequena, e durante a brincadeira ela descobre novas coisas, cria, imagina e aprende, muitas pessoas importantes em nossa história descobriu seu talento através da brincadeira. No momento lúdico acontecem muitas sensações maravilhosas dentro de cada indivíduo e por esse motivo, é importante dar muita atenção a essa fase da criança sempre motivando e estimulando. E

essa contará muitos momentos bons quando chegar a sua fase adulta.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é marcada por fases, a cada fase a criança apresenta diferentes conceitos em reação ao brincar, as brincadeiras são marcantes para a infância, promovendo seu desenvolvimento de forma simples e natural.

A brincadeira torna-se fundamental a medida em que se dá o desenvolvimento da criança, ajudando-a a desenvolver o entendimento sobre as regras e conceitos presentes na sociedade.

Durante a infância, os brinquedos desde os mais simples até os jogos que demandam o uso regra, os brinquedos e as brincadeiras são fonte de conhecimento e de percepção sobre os contextos da vida.

O brinquedo e a brincadeira são meios pelos quais se desenvolve a relação lúdica e de afetividade que contribuem diretamente para uma aprendizagem significativa e completa, para tanto é necessário que o aluno desenvolva os conhecimentos aprendidos durante a atividade lúdica.

É brincando que a criança aprende o que são regras respeitá-las, ampliado o seu relacionamento social, respeitando a si e ao outro. Através da Ludicidade a criança passa a expressar-se com mais facilidade, aprende também a ouvir, respeitar e discordar de opiniões, em alguns momentos exercendo liderança, e em outros sendo submetido a ela, tudo isso compartilhando a alegria de brincar.

Por outro lado, em um ambiente muito engessado, os educandos acabam não se expressando ludicamente, daí a importância de estimular essa prática como atividade permanente em sala de aula.

Para Vygotsky (1998) o ponto inicial da relação entre um nível de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem pode ser verificado pelo nível de desenvolvimento da criança.

O primeiro desses níveis, é o nível de desenvolvimento efetivo, que se dá através dos testes que determinam a idade mental do indivíduo, o segundo deles é referente a área de desenvolvimento potencial referente ao que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro.

O que a criança pode desenvolver atualmente com a ajuda dos adultos ou dos colegas poderá da mesma forma fazer no futuro de forma autônoma.

Para Vygotsky (1998): "A brincadeira e o jogo são atividades próprias da infância, e através delas a criança recria a realidade vivenciada usando sistemas simbólico.

Para o autor, o jogo simbólico é como uma atividade própria da infância e essencial para seu desenvolvimento, que ocorre a partir da assimilação da representação simbólica. Assim, o jogo pode ser considerado uma ação relevante e importante para o desenvolvimento infantil, pois através dele o educando desenvolve a zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda estão em desenvolvimento, mas que desenvolverá processos de amadurecimento.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento humano estão ligados e ativos desde os primeiros momentos de vida, pode-se afirmar que o aprendizado da criança começa muito antes do período escolar, pois todas as situações de aprendizagem presentes na escola partem de vivencias prévias da criança

Vygotsky ainda afirma:

"A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança, serão também importantes indicadores do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras". Vygotsky (1998, p. 137)

Ao pensar sobre o papel do brinquedo, e neste momento sobre as brincadeiras de faz-de-conta, a criança faz referência a outros brinquedos estimulando a construção do pensamento e mobilizando a capacidade de criar.

"No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. No brincar, a criança consegue separar pensamento, ou seja, significado de uma palavra de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas". Vygotsky (1998, p.127).

No momento da brincadeira a criança mobiliza suas capacidades e se desenvolve plenamente, pois as atividades oferecem desafios que proporcionam a formação de pensamentos e conduz os educandos a alcançarem níveis de desenvolvimento que só os atos por estímulos conseguem proporcionar.

As crianças passam a desenvolver as atividades com mais empenho e dedicação, pois estão livres de exigências, tornando-me aptos a receber e desenvolver o conhecimento.

Assim, a brincadeira favorece o desenvolvimento da criança, promovendo a mobilização dos fatos aprendidos, elas assumem comportamentos mais elaborado em relação

aos fatos vivenciados no cotidiano, desenvolvendo o conhecimento acerca das regulações da vida em sociedade.

A brincadeira promove o desenvolvimento do pensamento lógico e cognitivo, pois o jogo ajuda a elaborar os pensamentos operacionais, como, a criatividade, à capacidade de analisar habilidades e estratégias.

Segundo Piaget, o jogo é essencial para o desenvolvimento infantil, pois as atividades lúdicas são a origem das atividades intelectuais, sendo por tanto, essencial à prática educativa.

Piaget afirma ainda que, os jogos são importantes instituições sociais porque ao praticá-los as crianças são estimuladas a desenvolver habilidades sociais. A convivência social promove experiências que estimulam a elaboração de estratégias conjuntas e individuais, através das quais a criança passa a entender os limites estabelecidos e que regem a convivência em sociedade.

Os jogos atuam também promovendo a integração do grupo em sala de aula, permitindo a participação e integração segundo as negociações pré-estabelecidas.

Para o autor, enquanto joga a criança submete-se a conter seus desejos em detrimento às regras estabelecidas pelo jogo, aprende a conviver com as frustrações.

O 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 da aprendizagem, hoje já e parte da rotina nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Segundo os educadores e pesquisadores da educação, os jogos e brincadeiras auxiliam o trabalho pedagógico e estimulam a criança a raciocinar fazendo ligação entre o conteúdo aplicado e os acontecimentos cotidianos em sua vida.

O jogo como ferramenta de ensino deve favorecer a construção do conhecimento, proporcionando a vivência de situações diversas, propondo à criança desafios e estimulando a buscar respostas para os problemas apresentados durante a atividade, levando a criança a raciocinar, buscando ela própria as respostas das situações apresentadas.

Quando em sala de aula o professor proporciona atividades lúdicas e oferece diversas opções de jogos e brincadeiras 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 e necessário conviver com regras e que isso se aplica tanto para ele quanto para o colega.

O brincar proporciona alegria, estimula a criança a realizar a atividade com prazer e empenho, favorecendo o trabalho docente e proporcionando melhores resultados aos objetivos iniciais do trabalho. Através da brincadeira do jogo e das atividades lúdicas espontâneas a criança exerce sua liberdade de pensamento desenvolve seu corpo e sua mente explora o mundo que rodeia, expressa seus sentimentos, sua fantasia e ideias, relacionadas o mundo imaginário com o mundo real.

Dessa forma jogo e a brincadeira devem ser percebidos como estratégia indissociáveis do processo de compreensão e construção do conhecimento da perspectiva infantil é deve ter destaque no planejamento pedagógico.

A criança deve ser entendida como um ser em processo de desenvolvimento, e que deve ser atendida como tal, isso inclui um sistema de ensino que proporcione meios para que seu desenvolvimento seja integral e diversificado, garantindo acesso à cultura e aos bens comuns a sociedade para que se possa garantir o desenvolvimento integral da criança, levando as a tornarem se cidadãos críticos, competentes e que possam expressar suas opiniões e exercer sua cidadania de forma consciente.

ESTRATÉGIAS LÚDICAS APLICADAS NA APRENDIZAGEM

No período que compreende a Educação Infantil o lúdico é a principal estratégia de aprendizagem, por meio do lúdico, a criança experimenta a aprendizagem como de forma natural e espontânea. A Ludicidade promove a alfabetização espontânea e de forma prazerosa, a aprendizagem ocorre por meio da vivência com sigo e com o outro

Assim, compreender a relevância a prática lúdica na Educação Infantil possibilita aos educadores informações relevan-

tes sobre prática e métodos de intervenção adequada, estimulando o prazer que brincar proporciona.

"O jogo infantil transforma a criança, graças à imaginação, os objetivos produzidos socialmente. Assim, seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio de si, à firmação da personalidade, e o imprevisível". Vygotsky (1998 p.132).

Portanto, o brincar enquanto como recurso pedagógico não deve ser pensado de forma separada das atividades lúdicas que a pereira.

A adoção de práticas que envolvem os jogos e as brincadeiras, na prática pedagógica promovem o desenvolvimento de diferentes atividades que ajudam a construir a aprendizagens das crianças.

O professor poderá utilizar a Ludicidade na forma de faz de conta, leitura de histórias com fantoches, construção de brinquedos, entre outras diversas práticas para que de forma lúdica a criança seja desafiada a mobilizar os seus pensamentos a fim de solucionar diferentes situações.

O ato de brincar não envolve apenas o ato de dispensar um tempo para deixar o aluno e atividades sem direcionamento, A atividade lúdica permite que a criança se prepare pare para definir-se enquanto membro de uma sociedade, a qual faz parte e precisa conhecer as regras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos de pesquisa elaborados referentes ao brincar concluíram a fundamental importância dessa vivência na prática, sendo a forma mais natural de uma criança agir e expressar-se; preservar sua espontaneidade e colaborar para sua saúde emocional.

Através do brinquedo ela estabelece contato com o tudo que esta ao seu redor e se apropria dele dentro dos limites de suas responsabilidades: explora, descobre, transforma. Demonstra suas capacidades e constrói seu conhecimento.

As brincadeiras são tipo de atividade mais característica da infância, o brincar é também a forma mais correta de estimulação que se lhe pode oferecer. Os brinquedos, são usados como convites ao brincar, são facilitadores do processo.

Respeitar a escolha livre da criança também faz parte do ensino, para cultivar sua autonomia, e motivação.

Mas, os conhecimentos e a intuição do educador saberão fazer uma escolha prévia construir um contexto lúdico adequado e disponibilizar para ela uma variedade de oportunidades que possibilite um nível de operação satisfatório, dentro do qual ela possa, de forma criativa e prazerosa, evoluir e aprender.

As situações lúdicas de aprendizagem precisam ser preparadas por pessoas que conheçam os recursos que podem utilizar para saber se são adequados às suas propostas e se atendem às necessidades do nível de desempenho das crianças, ou seja, dar continuidade a arte de brincar e respeitar o desenvolvimento da criança é adequar à escola de hoje num parâmetro nacional de direitos ao resgate a infância e ao brincar.

Concluímos então que da primeira infância, até a finalização do processo educacional estabelecido como Educação infantil é indispensável o uso de atividades lúdicas, como práticas essenciais promotoras de desenvolvimento da criança.

Assim é importante que a Escolar e o Professor devem preocupar-se em selecionar material adequado à etapa de desenvolvimento das 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 ampliar o seu potencial, lançando mão de todos os recursos educativos que a Ludicidade pode oferecer.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Maria Luisa de Lara Uzun de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica. Revista Eletrônica Ciências & Cognição. 2006.

FALCÃO, Ana Patrícia Bezerra. RAMOS, Rafaela de Oliveira. A Importância do brinquedo e do Ato de Brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 A 6 anos. Belém, 2002.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Kleber Fernandes de; JANNUZZI, Paulo de Martino. Motivos para migração no Brasil e retorno ao nordeste: padrões etários, por sexo e origem/destino. São Paulo Perspec. São Paulo, v. 19, n. 4, dezembro. 2005.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holan-

da. Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

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

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

DISPONÍVEL EM: <Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, Acesso em: 18 de mai. de 2023.

DISPONÍVEL EM: SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009. Aquarelas do autor. 48ª edição / 49ª reimpressão. Tradução por Dom Marcos Barbosa.> Acesso em: 21 de mai. de 2023.

DISPONÍVEL EM: <Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.> Acesso em: 20 de mai. de 2023.

TRABALHANDO COM A DIVERSIDADE NA ESCOLA

IVAN GONÇALVES DOS SANTOS

RESUMO

Neste artigo, vamos discutir os principais conceitos e princípios da educação inclusiva, bem como as melhores práticas para sua implementação. Vamos também discutir as barreiras que ainda existem para a implementação da educação inclusiva e as estratégias para superá-las.

Palavras-chave: Acessibilidade; Inclusão escolar; Necessidades educacionais especiais; Adaptações curriculares; Desenvolvimento cognitivo; Acessibilidade

Abstract

In this article, we will discuss the main concepts and principles of inclusive education, as well as best practices for its implementation. We will also discuss the barriers that still exist to the implementation of inclusive education and strategies to overcome them.

Keywords: Accessibility; School inclusion; Special educational needs; Curricular adaptations; Cognitive development; Accessibility

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma abordagem educacional que visa garantir que todos

os alunos tenham igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver, independentemente de suas habilidades, limitações ou origens. Essa abordagem se concentra em criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo que atenda às necessidades de todos os educandos, incluindo aqueles com deficiências físicas, mentais ou emocionais, bem como aqueles que pertencem a grupos minoritários ou são de origens socioeconômicas desfavorecidas.

A educação inclusiva é uma abordagem que está se tornando cada vez mais

popular em todo o mundo. Com a adoção da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, muitos países estão trabalhando para implementar políticas de inclusão em suas escolas. No entanto, a implementação da educação inclusiva ainda é um desafio em muitos lugares, pois envolve mudanças profundas nas estruturas e práticas educacionais existentes.

A Educação para a Inclusão é um conceito que visa garantir a participação plena e igualitária de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais, necessidades especiais, origem étnica, cultural, socioeconômica ou qualquer outra condição que possa ser considerada uma barreira à aprendizagem e ao desenvolvimento.

A inclusão educacional é baseada no princípio fundamental de que todas as crianças e jovens têm direito a uma educação de qualidade em um ambiente que os acolha e respeite. Essa abordagem busca eliminar as barreiras físicas, pedagógicas e sociais que impedem a participação plena e efetiva dos estudantes em todos os aspectos do ambiente escolar.

A Educação para a Inclusão vai além da simples integração de estudantes com

necessidades especiais em escolas regulares. Ela busca promover uma educação inclusiva e equitativa para todos os alunos, reconhecendo e valorizando a diversidade como um recurso enriquecedor para o processo educacional.

Nesse contexto, é fundamental que as escolas adotem práticas pedagógicas e

estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais de cada estudante, oferecendo suporte e recursos adequados. Além disso, a colaboração entre professores, pais, profissionais da área da saúde e demais membros da comunidade escolar desempenha um papel importante na promoção da inclusão.

A Educação para a Inclusão busca não apenas garantir a igualdade de oportunidades, mas também promover a valorização da diversidade e o respeito mútuo entre os estudantes. Através desse modelo educacional, pretende-se preparar os alunos para uma sociedade plural e inclusiva, onde todas as pessoas tenham seus direitos reconhecidos e respeitados, independentemente de suas diferenças.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação da Educação para a Inclusão requer mudanças profundas no sistema educacional, incluindo a formação de professores, a adequação das estruturas físicas das escolas e a adoção de políticas inclusivas. É um desafio complexo, mas fundamental para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação inclusiva é um direito fundamental que busca garantir a igualdade de

oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, neces-

sidades especiais, origem étnica, socioeconômica, de gênero, orientação sexual, entre outros aspectos.

O direito à educação inclusiva está consagrado em diversos documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Além disso, muitos países possuem leis e políticas específicas voltadas para a promoção da educação inclusiva.

A educação inclusiva vai além da simples integração de estudantes com necessidades especiais em escolas regulares. Ela busca criar ambientes educacionais que sejam acolhedores, acessíveis e adaptados às necessidades de cada aluno, promovendo a participação ativa e a aprendizagem de todos. Isso envolve a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, o fornecimento de recursos e apoios adequados, a capacitação de professores e a criação de parcerias com a comunidade.

A educação inclusiva beneficia não apenas os estudantes com deficiência ou necessidades especiais, mas toda a sociedade. Ela promove a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, a inclusão educacional contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas em todos os alunos, preparando-os para uma vida plena e para a convivência em uma sociedade plural.

É importante ressaltar que a implementação da educação inclusiva requer o comprometimento de governos, instituições educacionais, professores, famílias e toda a comunidade. É um desafio complexo, mas fundamental para garantir que todas as pessoas tenham o direito de aprender, crescer e se desenvolver plenamente, independentemente de suas características ou condições.

2. Breve Histórico Sobre Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um conceito que se refere à prática de garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características, tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade. A ideia fundamental por trás da educação inclusiva é eliminar a exclusão e a segregação nas escolas, promovendo uma cultura de diversidade, equidade e participação.

Embora os princípios da educação inclusiva sejam amplamente aceitos e promovidos atualmente, o caminho para chegar a esse ponto foi longo e desafiador. Aqui está um resumo histórico da educação inclusiva:

Década de 1950 e 1960:

Nesse período, houve um movimento internacional para a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. A ideia de educação especial começou a ganhar força, e muitos países começaram a criar escolas especiais separadas para atender às necessidades educacionais desses alunos.

Década de 1970:

A década de 1970 foi marcada por avanços significativos na promoção da educação inclusiva. Houve um movimento crescente para a integração de crianças com deficiência nas escolas regulares, ao invés de enviá-las para escolas especiais segregadas. Leis e políticas foram implementadas em vários países para apoiar a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência.

Década de 1980 e 1990:

Durante essa época, o conceito de "educação inclusiva" começou a ser mais amplamente discutido e defendido. O relatório "Educação para Todos", publicado pela UNESCO em 1990, enfatizou a importância de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os indivíduos. Esse relatório foi um marco importante para a promoção da educação inclusiva em nível global.

Início do século XXI:

No início do século XXI, muitos países adotaram políticas e legislações para garantir a implementação da educação inclusiva. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 2006, também desempenhou um papel fundamental na promoção da inclusão educacional.

Atualmente:

Atualmente, a educação inclusiva é amplamente reconhecida como um direito humano fundamental. As abordagens para a educação inclusiva variam em diferentes países e contextos, mas a ideia central é fornecer suporte e recursos adequados para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação.

É importante ressaltar que a jornada em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva ainda está em andamento. Ainda há desafios a serem enfrentados e melhorias a serem feitas em termos de acesso, qualidade e equidade na educação para todos os alunos. No entanto, a educação inclusiva continua a ser um objetivo importante e necessário na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação inclusiva é um conceito que se refere à garantia do direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades especiais. A inclusão educacional busca eliminar a exclusão e a segregação que historicamente ocorreram nas escolas, permitindo que todos os alunos tenham

acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade em um ambiente inclusivo.

O contexto histórico da educação inclusiva remonta ao final do século XX, quando houve uma mudança significativa na percepção e no tratamento das pessoas com deficiência. Antes desse período, as pessoas com deficiência eram frequentemente excluídas do sistema educacional regular e colocadas em instituições separadas, onde recebiam um tipo de educação segregada e muitas vezes inadequada.

No entanto, a partir dos anos 1960 e 1970, surgiram movimentos sociais e avanços legislativos que começaram a questionar e desafiar essa prática discriminatória. O movimento pelos direitos civis e o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência nos Estados Unidos, por exemplo, foram fundamentais para a mudança de paradigma na educação. A luta pela igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas com deficiência ganhou força, resultando em mudanças significativas nas políticas educacionais.

Um marco importante ocorreu em 1975, com a aprovação da Lei de Educação para Todos os

Indivíduos com Deficiência (Education for All Handicapped Children Act) nos Estados Unidos. Essa legislação exigia que as escolas públicas fornecessem educação apropriada a todos os estudantes com deficiência, em um ambiente o mais próximo possível do sistema regular de ensino. Essa lei foi a precursora da atual Lei de Educação para Pessoas com Deficiência (Individuals with Disabilities Education Act), que ainda está em vigor.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, também foi um marco importante na promoção da inclusão educacional. Essa convenção reconhece o direito de todas as pessoas com deficiência à educação inclusiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A partir desses marcos legais e de movimentos sociais, a educação inclusiva passou a ser gradualmente implementada em diferentes países ao redor do mundo. A ideia é proporcionar suporte e recursos adequados para que todos os estudantes possam aprender juntos, independentemente de suas diferenças.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação efetiva da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos em muitos países. A falta de recursos, a falta de capacitação adequada para os educadores e a resistência a mudanças são algumas das barreiras a serem superadas para garantir uma educação inclusiva de qualidade para todos os estudantes.

Princípios da Educação Inclusiva

A educação inclusiva é baseada em vários princípios fundamentais. Essas são

algumas das práticas que podem ser adotadas para promover uma educação inclusiva. É importante lembrar que cada aluno é único e, portanto, as necessidades de cada um devem ser consideradas individualmente para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Os princípios da educação inclusiva são diretrizes que orientam a prática

educacional para garantir o acesso, a participação e o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, habilidades ou necessidades especiais.

Aqui estão alguns princípios fundamentais da educação inclusiva:

1. Acessibilidade: A educação deve ser acessível a todos os alunos,

independentemente de suas habilidades, limitações ou origens. Isso significa que as escolas devem garantir que todas as instalações e recursos sejam acessíveis a todos os alunos.

2. Participação: Todos os alunos devem ter a oportunidade de participar

plenamente na vida escolar e em todas as atividades curriculares e extracurriculares. Isso inclui atividades esportivas, culturais e sociais.

3. Respeito pela diversidade: A educação inclusiva valoriza e respeita a

diversidade dos alunos e suas diferenças culturais, étnicas, linguísticas, religiosas e outras.

4. Colaboração: A educação inclusiva envolve a colaboração entre alunos,

professores, pais e a comunidade. Isso ajuda a criar um ambiente de aprendizagem positivo e de apoio para todos os alunos.

5. Individualização: A educação inclusiva reconhece que cada aluno é único e

tem necessidades e habilidades individuais. Isso significa que os professores devem adaptar suas abordagens de ensino para atender às necessidades de cada aluno.

Melhores Práticas para Implementação da Educação Inclusiva

Para implementar a educação inclusiva com sucesso, é necessário adotar uma

série de práticas eficazes. Aqui estão algumas das melhores práticas para implementação da educação inclusiva:

1- Formação de professores: Os professores devem ser treinados em técnicas de ensino inclusivas e em como atender às necessidades de todos os alunos. Eles também devem ter acesso a recursos, como tecnologia assistiva e materiais adaptados, para ajudar no ensino e na aprendizagem.

2- Adaptação de recursos: Os recursos utilizados na educação devem ser adaptados para atender às necessidades de todos os alunos. Isso pode incluir recursos visuais, auditivos e táteis, como materiais didáticos em Braille, audiobooks, textos em formatos maiores ou imagens com descrições em áudio.

3- Sala de aula inclusiva: Crie um ambiente de sala de aula inclusivo que seja

acolhedor e seguro para todos os alunos. Incentive a participação de todos, respeite as diferenças e promova o diálogo e a colaboração.

5- Flexibilidade no ensino: O ensino deve ser flexível para permitir que todos os

alunos aprendam da maneira que melhor lhes convier. O professor pode variar sua metodologia e oferecer atividades diversificadas para atender às necessidades individuais dos alunos.

6- Colaboração entre escola e família: A colaboração entre a escola e a família é fundamental para garantir que os alunos recebam o suporte necessário. A escola pode trabalhar em conjunto com a família para identificar as necessidades dos alunos e desenvolver planos de aprendizagem individualizados.

7- Acessibilidade arquitetônica: As instalações escolares devem ser acessíveis a todos os alunos, incluindo aqueles com mobilidade reduzida. Rampas de acesso, elevadores e banheiros adaptados são alguns exemplos de medidas que podem ser adotadas para tornar a escola mais inclusiva.

8- Formação de professores: A formação de professores é essencial para garantir uma educação inclusiva. Os professores devem receber treinamento adequado para lidar com a diversidade e as necessidades dos alunos e estar atualizados sobre as melhores práticas para a inclusão educacional.

9- Valorização da diversidade: A educação inclusiva reconhece e valoriza a

diversidade dos alunos, incluindo suas diferenças individuais, culturais, étnicas, linguísticas e de habilidades. Ela busca promover um ambiente inclusivo que celebre a diversidade e respeite a dignidade de cada aluno.

10- Acesso igualitário: A educação inclusiva visa garantir que todos os alunos

tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade. Isso envolve remover barreiras físicas, sociais e educacionais que possam impedir a participação plena dos alunos, como adaptações de infraestrutura, tecnologia assistiva e apoio pedagógico.

11- Participação ativa: A educação inclusiva promove a participação ativa de todos os alunos no processo educacional. Os alunos devem ser encorajados a expressar suas opiniões, ideias e perspectivas, e devem ter oportunidades de participar ativamente das atividades de aprendizagem, discussões em sala de aula e tomada de decisões.

12- Educação centrada no aluno: A educação inclusiva coloca o aluno no centro

do processo educacional. Ela reconhece e valoriza as habilidades, conhecimentos e interesses individuais de cada aluno, buscando adaptar os métodos de ensino, currículos e avaliações para atender às necessidades e potencialidades de cada estudante.

13- Colaboração e apoio: A educação inclusiva enfatiza a importância da colaboração entre professores, alunos, famílias e profissionais de apoio para garantir o sucesso educacional de todos os alunos. Ela promove parcerias entre os diversos atores envolvidos no processo educacional, buscando compartilhar conhecimentos, trocar experiências e fornecer suporte adequado.

14- Prevenção e intervenção precoce: A educação inclusiva reconhece a importância da prevenção e da intervenção precoce para identificar e abordar as dificuldades de aprendizagem e as necessidades especiais dos alunos o mais cedo possível. Isso envolve a implementação de estratégias de ensino diferenciadas, apoio individualizado e programas de intervenção adequados.

15- Respeito aos direitos humanos: A educação inclusiva está fundamentada nos princípios dos direitos humanos, incluindo o direito à educação de qualidade para todos. Ela busca combater a discriminação, o preconceito e a exclusão, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à dignidade e aos direitos de todos os alunos.

Esses são alguns dos princípios que norteiam a educação inclusiva. Eles são essenciais para criar um ambiente educacional que seja acolhedor, acessível e enriquecedor para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

3. Considerações Finais

A educação inclusiva é um processo que busca promover o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou limitações. É uma abordagem que valoriza a diversidade e reconhece que cada aluno tem habilidades e necessidades únicas.

Ao longo deste artigo, foi possível perceber que a implementação da educação

inclusiva é um desafio que envolve a transformação de práticas e políticas educacionais. É necessário que haja um compromisso por parte de todos os envolvidos no processo educativo para garantir que os alunos com deficiência, transtornos ou outras necessidades educacionais especiais sejam incluídos e valorizados.

Os benefícios da educação inclusiva vão além dos alunos com deficiência. Todos

os alunos podem aprender a valorizar as diferenças e a conviver com a diversidade, o que é essencial em uma sociedade cada vez mais plural e globalizada.

A educação inclusiva é um princípio fundamental que visa garantir a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades. Ao longo deste texto, discutimos os princípios, benefícios e desafios da educação inclusiva, destacando seu papel na promoção da diversidade, da equidade e da participação ativa de todos os alunos no processo educativo.

A inclusão educacional é um caminho para uma sociedade mais justa e igualitária,

que reconhece e valoriza a singularidade de cada indivíduo. Ao oferecer um ambiente inclusivo, onde todos os estudantes são acolhidos e têm suas necessidades atendidas, a educação inclusiva promove a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a construção de uma sociedade mais tolerante e respeitosa.

Ao adotar uma abordagem inclusiva, as instituições educacionais enfrentam

desafios, como a capacitação de professores, a adaptação de currículos e a garantia de recursos adequados. No entanto, os benefícios superam esses desafios. A educação inclusiva promove a aprendizagem colaborativa, a troca de conhecimentos e experiências entre estudantes com diferentes habilidades e necessidades. Isso contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, resiliência e pensamento crítico.

Além disso, a educação inclusiva prepara os estudantes para a diversidade

encontrada na sociedade e no ambiente de trabalho. Ao interagir com colegas de diferentes origens e com necessidades especiais, os alunos aprendem a valorizar as diferenças e a construir relacionamentos positivos. Essa experiência de convivência com a diversidade é uma lição valiosa para a vida e para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Em resumo, a educação inclusiva é um direito fundamental de todos os estudantes

e uma abordagem pedagógica que promove a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Embora apresente desafios, os benefícios da educação inclusiva são inúmeros e têm um impacto positivo na vida dos estudantes, preparando-os para uma sociedade inclusiva, equitativa e resiliente. Portanto, é essencial promover e fortalecer a educação inclusiva em todas as etapas e níveis de ensino, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial e contribuir para a construção de um mundo mais inclusivo e justo.

Portanto, é fundamental que as escolas e os sistemas educacionais invistam em

formação de professores e em recursos adequados para a implementação da educação inclusiva. Somente assim poderemos garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e que possam desenvolver todo o seu potencial.

4. Referências Bibliográficas

1. Carvalho, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2009.

2. FERREIRA, A. M.; RAMOS, C. M. Educação Especial: uma reflexão sobre inclusão escolar. Cuiabá: Editora UFMT, 2010.

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

4. OLIVEIRA, J. P. V. de. Educação Especial: temas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.

5. PRIETO, R. G. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2006.

6. SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

7. SCHIRMER, C. R. A educação especial na perspectiva inclusiva: análise

crítica das políticas públicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

8. SOUZA, M. M. de; OLIVEIRA, M. F. de. Educação Inclusiva: concepções e práticas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

9. STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

10. YOUNG, M. E. F. Educação inclusiva: uma questão de direitos humanos. São Paulo: Moderna, 2005.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PERCURSOS: DIREITO PÚBLICO E CAPITAL HUMANO

IVANA APARECIDA VIRGILIO ALMEIDA

Resumo

O presente trabalho de pesquisa tem por objetivo demonstrar as lutas da educação infantil e sua batalha entre a qualidade, a obrigatoriedade e o oportunismo. De um lado a ideia de que assim como todo o ser humano, as crianças têm direito a uma educação de qualidade desde o nascimento e de outro lado, a posição de que investir em educação na primeira infância configura uma estratégia de desenvolvimento económico, sendo as crianças parte do capital humano, que uma vez "educado" no momento certo, pode gerar "alta taxa de retorno". Na investigação foram utilizados como fontes os materiais didáticos produzidos no curso de Pós- Graduação – Direito Educacional, Legislação vigente, livros de diversos autores, documentos pedagógicos e artigos científicos diversificados. O material colhido para a pesquisa em tela enriqueceu de forma evidente a aprendizagem real e tornou possível vislumbrar a riqueza que traz a diversidade de correntes pedagógicas que permeiam o universo da educação infantil e sua antiga luta pela infância.

Palavras-Chave: Infância; educação; oportunismo; direito.

1 INTRODUÇÃO

A ideia central do tema é demonstrar que a Educação Infantil no Brasil vem passando por inúmeros processos de reconhecimento e estruturação, além disso, discutir a educação na primeira infância é percorrer um caminho árduo de construções e desconstruções constantes, dado a sua importância tão ignorada quanto explorada em alguma medida. Ignorada porque poucos conseguem entender que precisamos de uma base forte para construir edifícios fortes, logo, a nossa base, a Educação Infantil, deve ser pensada, planejada e aprimorada de forma cautelosa, de outra sorte é explorada porque um sistema governamental como o nosso, permite que a economia venha antes da educação, e toda vez que falamos em qualidade na educação infantil, há os "oportunistas" de plantão para moldar a educação de acordo com seus investimentos.

De início parece uma acusação leviana, mas aos poucos vamos percebendo que a nossa realidade é mais cruel do que podemos imaginar. Uma sociedade capitalista como a nossa, não preza por uma educação de qualidade, que forma sujeitos pensantes, questionadores, reflexivos, mas sim em mão de obra farta para continuar enriquecendo os já tão ricos, prezam por manter sempre farto o "exército" que faz a economia girar, enriquecendo uns e empobrecendo outros. O mais cruel disso tudo, é que esse pensamento não se faz de forma transparente, mas camuflada de preocupação com aquilo que deveria ser de fato uma questão essencial para qualquer sociedade civilizada. Em contrapartida, uma sociedade tão fragilizada como a nossa, despolitizada e sem perspectiva de boas lutas, aceita esse embuste como fiel "tábua de salvação" e vende o seu sangue e o seu suor por um lugar à sombra que nunca terá.

Precisamos com urgência, nos mobilizar para entendermos de uma vez por todas um pensamento simples, de que a Educação Infantil é a mais importante fase da educação básica, pois é através dela que acomodamos em nós as premissas mais sólidas de uma educação de qualidade. É através da Educação Infantil que começamos a formular os pensamentos mais complexos, a formular noções de contextos, de espaços, de quantidade, de oralidade, de controle dos nossos impulsos, a nossa inserção dentro da sociedade, aprendendo limites, respeito, solidariedade, cooperação no lugar da competição e tantas outras aprendizagens que somente as ações de convivência são capazes de trazer. Muitos de nós não nos damos conta de quanta coisa se aprende de forma lúdica, que embora as crianças não saibam nomear de forma cientifica os seus saberes e as suas aprendizagens, elas são seres completos e transbordam cultura e experiências. Cabendo apenas ao adulto mediar algumas situações e instigar outras.

Dentro de cada brincar pedagógico, de cada ação social, vamos fortificando essa criança e preparando para que na hora adequada ela possa ser o seu melhor, que ela tenha prazer em estudar, não para saber ler e escrever ou ter um emprego garantido, mas ter a consciência do seu papel e seu protagonismo dentro da sociedade, que ela possa ter noção de que suas ações serão refletidas no todo porque vivemos em conjunto, que ela saiba a sua identidade e aprenda a valorizar a sua história e o seu percurso e que no final do caminho ela possa ter orgulho do ser humano que se tornou. Esse é o papel da Educação Infantil, é construir uma base sólida para um ser integral e não fragmentado, que passou por uma construção coletiva, mas que possui uma marca individual que lhe garante a sua essência, mas uma essência consciente, capaz, produtiva e forte.

A Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (Clade), educação na primeira infância: um campo em disputa (documento de trabalho e debate), São Paulo, Clade, 2011, p.5.; apontou uma forte disputa de sentidos no campo da educação da primeira

infância. De um lado a ideia de que as crianças têm direito a uma educação de qualidade desde o nascimento; de outro a posição de que investir em educação desde a tenra idade se configura como estratégia de desenvolvimento económico, sendo as crianças parte do capital humano que poderá gerar retorno.

No Brasil, o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, recobrindo a faixa que vai desde o nascimento até os cinco anos e onze meses de vida, com oferta obrigatória gratuita pelo Estado em creches e pré-escolas, é conquista recente e aparece na Constituição Federal de 1988. Um dado curioso é que a nossa legislação, em relação à oferta da educação infantil é avançada se comparada à de outros países do continente americano e europeu, pois a previsão de atendimento à bebês, gratuito como obrigação do Estado é incomum mesmo em países onde os direitos das crianças e das mulheres são bastante avançados. Lembrando também que a nossa legislação em específico o Estatuto da Criança e do Adolescente é recente, passando a vigorar apenas a partir de 1999, pois antigamente (não tão longe assim, antes da reforma de 2002) o Código Civil brasileiro previa apenas o direito do nascituro e do natimorto, mas não abarcava o direito da criança e do adolescente como sujeitos de direitos dentro da nossa sociedade.

Todavia, como bem assinalou Fúlvia Rosemberg no I Encontro Educação para uma outra São Paulo em 2007 – "Para uma outra educação infantil paulistana pós Fundeb", ao colocar tais direitos na letra lei, nossa sociedade parecia não estar plenamente convencida da relevância de uma educação infantil fora do âmbito doméstico e oferecida por outro sujeito que não a própria mãe. Ainda somos uma sociedade machista e patriarcal, que entende que os cuidados com a primeira infância, de crianças até três anos de idade, devem ser executados no contexto familiar, em específico pela mãe.

Nesse contexto, vemos o ideário sobre a educação na primeira infância que vem se construindo desde ao menos a década de mil novecentos e setenta, particularmente no campo da psicologia, e que nos últimos tempos, vem ganhando adeptos no campo da economia.

Trata-se de um discurso que, a um só tempo, enquadra as crianças pequenas como seres

"meramente biológicos", com "janelas de oportunidades", a serem exploradas numa perspectiva quase que unicamente mercantil (isso é um crime ou ao menos deveria ser), e define como responsáveis primeiras por tal desenvolvimento as mulheres; não mais numa lógica do "dever materno' à moda antiga, mas de um dever afetivo e económico que chega a soar como chantagem emocional. O pior disso tudo, é que muitas vezes funciona.

Os discursos governamentais para justificar diferentes modelos de educação e cuidado com os pequenos têm sido produzidos, com exceções cada vez mais raras, não por educadores, mas por psicólogos, médicos, neurocientistas, administradores e economistas, muitos deles ligados a institutos e fundações empresariais, os chamados reformadores empresariais da educação. Embora a conjuntura internacional indique a prevalência de uma visão instrumental e economicista da primeira infância e da educação infantil, algumas contradições abrem espaços para argumentos em prol da ideia de que a educação é um direito humano construído socialmente e do qual não podemos abrir mão.

2 DESENVOLVIMENTO /EDUCAÇÃO

De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019, página 20)

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita construir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um.

Seguindo a premissa de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, podemos lembrar parte do texto do livro "Educação Infantil: A luta pela infância", dos organizadores Anete Abramowicz e Afonso Canella Henriques, da Editora Papirus, 2018: A educação infantil foi inserida na nossa Constituição Federal de 1988, devido à pressão exercida pelos movimentos sociais da época, mais especificamente da década de 1980, sendo essa etapa da educação, reconhecida como um ciclo próprio da existência humana, passando a constar como tal dentro da organização da educação nacional, porém, nem sempre foi assim, formalizada legalmente.

Dessa forma, o passado da educação infantil, bastante estudado por pesquisadores, mostra um campo próprio de uma seletividade vinda da desigualdade do país, mas também destinado a ser um instrumento de

assistência social e muitas vezes, simplesmente não oferecido. Tivemos algumas tentativas de auxiliar nesse aspecto através do Plano Nacional de Educação (PNE) de 1936 – 1937, nesse período não era obrigatoriedade do Estado o oferecimento da educação infantil, cabendo às famílias ou instituições particulares apenas, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, que foi alterada em 1967 oferecendo as mulheres que trabalhavam em determinada empresa e que contassem com mais de trinta mulheres, era assegurado o direito a elas de amamentar e creches particulares direta ou conveniadas custeadas pela empresa empregadora, temos também a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a nossa Constituição Federal de 1988, entre outras legislações esparsas e mais recentes .

Assim, apenas com algumas citações, podemos constatar que longo e árduo foi e é o caminho para que essa etapa da vida fosse reconhecida como direito e não podemos permitir que isso seja visto como menos importante dentro da educação básica, não podemos violar direitos essenciais das crianças ao permitir terceirizar a educação por uma parte da sociedade capitalista elitista que busca apenas moldar o cidadão, conforme melhor lhe aprouver. Não. Não estamos falando de objetos, de máquinas, estamos falando de seres humanos, sociais, que produzirão no futuro, mas que futuro é esse que queremos? Que produção é essa que desejamos? Mão de obra barata? Com certeza, essa deleitaria elite quer uma mão de obra barata, que não pensa, que não questiona, que se escraviza por um pensamento que lhe foi embutido desde sempre: "Estude, trabalhe e garanta o seu salário", é o que basta, você não precisa lutar por uma sociedade mais justa, igualitária, que garanta dignidade a todos, você não precisa cooperar nunca, apenas competir, pense em você e siga em frente, não questione para não perder o emprego e consequentemente os seus "privilégios". Veja bem, a elite quer que você pense que você ao trabalhar não tem direitos e garantias, mas privilégios em relação a outros que não tiveram a mesma oportunidade que você, quando na verdade, todos deveriam ter a mesma condição digna de trabalho, de moradia, de justiça, de coletividade e não de segregação.

Dessa forma, essa mesma elite conclui que: Se vacilarem e fizerem com que as crianças sejam solidárias e pensantes desde cedo, a sociedade estará criando uma força inquestionável, capaz de revolucionar o seu entorno e lutar por seus direitos, isso os donos das fundações e os empresários não querem, não podem admitir que seus vassalos passem a exigir dignidade ao serem contratos por suas milionárias empresas, eles precisam manter a fome e a miséria para continuar explorando e o explorado continuar agradecendo as migalhas que lhe caem no colo.

2.1 A Educação Infantil como dever do Estado

Segundo o autor do texto e suas pesquisas em: "A educação infantil como dever do

Estado", Carlos Roberto Jamil Cury, no livro Educação Infantil: A luta pela infância, páginas 58 e seguintes, salienta algumas etapas da legalização da Educação Infantil enquanto dever do Estado e nos lembra: "Não por outra razão, a educação infantil, sendo a base da educação básica, participa da educação tendo como eixos o cuidar e o brincar e se torna etapa antecedente ao ensino fundamental. Como partícipe da organização da educação nacional, a educação infantil se tornou um direito. Um direito dentro do ordenamento jurídico educacional, que aponta o sujeito a quem compete o dever da oferta e o gozo de um direito pertencente a um sujeito, tornando dele titular. Logo, a todo o direito corresponde um dever da parte de um sujeito ativo da obrigação do seu cumprimento, trata-se do Estado, conforme os artigos 6º, 205 e 208, IV da C.F."

O mesmo autor ainda continua na sua explanação quanto ao trajeto da legalização da Educação infantil e nos traz que a educação escolar dentro do conceito de educação básica, como um nível da educação nacional, segundo a LDB, contém três etapas sucessivas e articuladas: a educação infantil como base da educação básica, o ensino fundamental e o

ensino médio. A educação infantil se subdivide em dois momentos: o da creche, abrangendo as crianças de zero a três anos e o da pré-escola, relativo às crianças de quatro e cinco anos, segundo a emenda constitucional número 53/2006. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), nascido dessa emenda, foi regulamentado pela Lei 11. 494/2007.

A obrigatoriedade da pré-escola se deu com a emenda constitucional número 59/2009 e foi regulamentada pela PNE, Lei 13.005/2014, especificamente por meio da meta 1.

Através dessa explanação jurídica sobre o ordenamento legal que tutela a educação infantil, podemos concluir que a pré-escola se tornou direito público subjetivo. O direito subjetivo, próprio do indivíduo, já constava do artigo 75 de nosso Código Civil de 1916 (não mais vigente, pois foi alterado pela Lei Ordinária 10406 de 10 de janeiro de 2002), o que dá a ele um direito de ação. Esse direito continua consagrado e ampliado em nossa Constituição Federal, no artigo 5º, incisos XXXIV e XXXV. No primeiro inciso desse artigo, o direito de petição aos poderes públicos em defesa de direitos e no segundo, a lesão ou ameaça a um direito postulam a apreciação do poder judiciário. Assim, a afir-

mação clara da educação como tal faz de seu titular uma pessoa capaz de exigir a execução de um dever para cuja realização investe-se de um poder em vista de um direito fundamental da cidadania.

Desta forma, podemos entender que a educação obrigatória é um direito público subjetivo e o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa em responsabilidade da autoridade competente. Algumas ações jurídicas foram incluídas na Constituição como modo de empoderamento da cidadania como por exemplo, o mandado de injunção, mandado de segurança coletivo e habeas data, trazendo ao impetrante a exigibilidade de vaga e quando não ofertada, o seu ingresso petitório por via judicial.

Ainda trazendo as explicações do autor Carlos Roberto Jamil Cury, nas páginas 60 e seguintes podemos dar prosseguimento para tentarmos entender o quão complexo é o sujeito do dever da educação infantil em virtude da diferenciação interna à organização da educação nacional, distribuindo as competências dos poderes públicos relativas à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Tanto a Constituição Federal como as leis infraconstitucionais atribuem aos municípios a competência administrativa pela oferta da educação infantil, porém é competência comum dos quatro entes federativos a obrigação de proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. Portanto, não é competência privativa do município ser o proporcionador do acesso à educação infantil, é uma competência comum dada a magnitude do que importa a oferta da educação, o que implica, entre outros meios, o do financiamento de uma etapa da educação básica.

Vale ressaltar, que faz todo sentido a educação infantil ser atribuição do município como poder local, isso permite maior proximidade do cidadão com esse poder, de modo que a execução de uma política esteja mais perto do cidadão, para que tenha melhores condições de participar da vida política por um enfoque que não seja atrelado aos esquemas do partidarismo.

Nesse interim, vale lembrar a afirmação de Barroso (2009, p.3), "o ambiente democrático reavivou a cidadania, dando maior nível de informação e de consciência de direitos a amplos segmentos da população, que passaram a buscar a proteção de seus interesses perante juízes e tribunais".

2.2 A Educação Infantil como necessidade e como Direito

Devemos lembrar que o avanço da nossa legislação em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes são decorrentes de vários fatores, fatores sociais e históricos, afinal toda legislação é decorrente do momento histórico ao qual estamos inseridos. Dito isso, vale lembrar que a nossa sociedade passou por transformações e as famílias não são mais as mesmas de outros tempos. Passamos por um processo de urbanização, de famílias numerosas para famílias reduzidas, famílias diversificadas, ambos os cônjuges normalmente trabalham, entre outras peculiaridades. Dessa forma, a unidade escolar vem se tornando o último espaço institucional, fixo, sistemático, permanente e obrigatório na faixa de quatro a dezessete anos como lócus de socialização. Sendo nas escolas o lugar de postular a convivência entre iguais e diferentes para que se reconheçam com seus pares, lugar de participar de uma convivência coletiva e de se aprender a partilhar o espaço comum com o diferente, no sentido do respeito.

Podemos entender então, que a educação infantil é uma necessidade nascida de todas essas mudanças sociais, necessidade reclamada por todas as camadas da população, mas em especial, pelas famílias mais vulneráveis. E essa necessidade tornada urgente, corresponde ao direito à educação infantil. Veja bem, a urgência de uma necessidade, que a sociedade não pode mais adiar transformou-se em direito tutelado pela nossa legislação vigente e com isso

"grita" o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/99):

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Não nos restam dúvidas, quanto ao direito à educação infantil que nasce tanto do ordenamento jurídico quanto de uma necessidade social, que essa dupla convertida em demanda intensa, se defronta com uma oferta limitada devido às dificuldades dos municípios.

Reitero as palavras do autor: De acordo com Cury (2018, p. 75):

O princípio da dignidade do ser humano é o paradigma maior de nossa Constituição para o respeito entre os cidadãos. A exigência de uma educação infantil de qualidade não pode se curvar aos ditames lentos de uma burocracia estatal guarnecidos por limitações financeiras. Eis porque a tensão entre direito e dever postula dos gestores e dos cidadãos a busca de um diálogo transparente e público em vista da proteção integral da criança como prioridade absoluta.

2.3 Princípios Fundamentais para uma Educação de Qualidade

Quando falamos de educação infantil não podemos esquecer alguns princípios específicos, quando abordamos concepções que orientam os conceitos de bebês, crianças, infâncias, brincadeiras, linguagens, integralidade, cuidar e educar, protagonismo e autoria, diferença, igualdade, cultura, documentação pedagógica, espaços, tempos e materiais. Todos esses conceitos fazem parte de uma educação infantil de qualidade, pensada na primeira infância e busca trazer para a realidade cotidiana das unidades educacionais uma experiência completa para uma educação equitativa, inclusiva e integral, sem esquecer as especificidades da educação infantil.

Quando abordamos os princípios fundamentais também não podemos esquecer dos princípios éticos, políticos e estéticos. Nesse sentido, o Currículo da Cidade de São Paulo nas páginas 37 e seguintes traz algumas abordagens e define como princípios éticos a justiça, solidariedade, liberdade e autonomia, respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação. Já os princípios políticos são os de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais, de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentem diferentes necessidades de educação da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. Por fim, traz os princípios estéticos, de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade, de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade, de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira, de construção de identidades plurais e solidárias.

Todos esses princípios mencionados no Currículo da Cidade de São Paulo – 2019 são norteadores, ressalto que são norteadores e não únicos parâmetros para uma educação pública de qualidade, respeitando os sujeitos ativos da educação e seus direitos tutelados pela nossa legislação. Escolhi apenas alguns deles para exemplificar algumas ações possíveis por parte do poder público. Porém, temos outras disposições legais tão importantes quanto essa tais como: Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da infância e da adolescência e direitos das pessoas com deficiência, Lei 10.639 de 2003 e Lei 11.645 de 2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas, Lei 16.478 de 2016 que institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes, Lei 11.340 de 2006, que coíbe a violência contra a mulher, Estatuto da pessoa com deficiência de 2015, Lei 16.493 de 2016, que dispõe sobre a inclusão do tema direitos humanos nas escolas para universalizar os marcos legais internacionais das Nações Unidades, que versam sobre os direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais, entre tantas outras.

Nesse sentido, vale ressaltar que a nossa Legislação, embora sofra de um grave problema que é a sua aplicabilidade, ela é bastante robusta na sua essência, há mecanismos próprios para se fazer valer, no entanto, há outro problema quando falamos de mecanismos próprios, que é a sua eficácia, porém devemos ter em mente que enquanto profissionais da educação, esses problemas não nos competem resolver na íntegra, mas nos compete fazer uma educação de qualidade, equitativa, integral, sem infringir o direito dos bebês, das crianças, dos adolescentes e dos jovens.

Somos responsáveis por fazer "sair do papel" a burocratização da aplicabilidade da educação, formando cidadãos conscientes do seu lugar na sociedade, capazes de escolher um caminho, não por falta de opção, mas por escolha reflexiva e se ainda assim esse sujeito não tiver um caminho do qual ele acredita, que ele seja capaz ao menos de saber quem o impede de fato de chegar onde ele merece estar, não por meritocracia, mas por competência, por oportunidades igualitárias, justas e dignas.

2.4 A Educação Infantil como Investimento em Capital Humano

De acordo com Correa (2019, p. 85 e 86),

Desde a Declaração de Jomtien (1990), em que a educação infantil aparece de maneira muito tímida, foi possível perceber a necessidade de disseminar novos modelos para que os países signatários da Declaração se sentissem estimulados a investir minimamente nessa etapa educacional. É a partir desse momento que a ideia economicista da educação infantil como desenvolvimento de capital humano começa a ganhar fôlego.

Por outro lado, desde a década de 1970, tanto a Unesco quanto organizações multilaterais como o Banco Mundial vêm sugerindo medidas "alternativas" para a educação na primeira infância. Um dos modelos mais populares é o das mães crecheiras, mulheres que recebem um conjunto de crianças para cuidar em suas próprias residências com uma pequena ajuda de custo dos governos. Entre nós, o mais conhecido e amplo modelo

de atendimento à primeira infância de baixíssimo custo foi o projeto Casulo (implantado em 1977, pela Legião Brasileira de Assistência – LBA, órgão público assistencial que era presidido pelas primeiras-damas do governo federal. Nota-se desde aí que a educação na primeira infância não era tida como um problema propriamente educacional, mas de assistência social. Embora a LBA tenha sido extinta em 1995, o projeto Casulo sobreviveu em diversas partes do país). Esse projeto era organizado em espaços adaptados com um grande número de crianças por agrupamento, muitas vezes sem a presença de uma professora formada e contando apenas com monitoras – em alguns casos, as próprias mães – em regime de trabalho não remunerado.

Se propostas de caráter compensatórios estão presentes no Brasil desde os anos 1970, sob uma lógica perversa de privação cultural, a novidade mais recente parece ser o interesse de importantes economistas nas altas taxas de retorno de investimentos em educação na primeira infância. Além de James Heckman, Prêmio Nobel de Economia em 2000, toda sorte de profissionais vem reproduzindo o mantra de que vale a pena gastar com as crianças. O retorno se daria pelas menores taxas de criminalidade na vida adulta e pelos resultados na etapa educacional seguinte, o ensino fundamental. Heckman defende que tais investimentos ocorram por meio da oferta de boas creches e pré-escolas e, principalmente, via políticas de formação e remuneração de professores. Tais aspectos, entretanto, costumam ser negligenciados tanto por governos quanto pelos reformadores empresariais da educação, que, não obstante se autodefinam defensores da primeira infância e dos direitos da criança, raramente se debruçam sobre o problema dos custos envolvidos na oferta de uma educação infantil pública gratuita e de qualidade.

Nesse sentido, temos ainda uma discussão que deve ser trazida à tona toda vez que os empresários, preocupados com a educação estão em cena: os sentidos e a importância da educação, principalmente na primeira infância. Nós educadores pensamos em uma educação pública, gratuita e de qualidade que possa alcançar a todos indistintamente, assim como prevê a nossa legislação, já eles, defendem modelos alternativos e de baixo custo, condensados na proposta de que as crianças de até três anos de idade sejam cuidadas e educadas por suas mães no âmbito doméstico. Vejam o nosso dilema, como fazer uma educação de qualidade, pública e gratuita se nos deparamos com esses embustes inculcados na nossa sociedade, essa farsa em nome de uma preocupação que na realidade não existe, esses empresários e que infelizmente vêm ditando as regras da educação não estão preocupados com a essência da questão, não vislumbram uma melhoria para as nossas crianças e consequentemente um avanço social, estão preocupados apenas com seus lucros, seus próprios investimentos.

De acordo com o texto de Bianca Correa, cujo título é: "As mensagens (nem tão) subliminares do mercado", ela nos traz um clássico exemplo da perversidade empresarial quando se trata da educação, em especial da educação infantil ao citar o documentário "O começo da vida", lançado em 2016 (Maria Farinha Filmes, 2016, 120 minutos, dir. Estela Renner). O filme é apresentado por Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Bernard van Leer Foundation, Instituto Alana e Unicef. Parte do material inédito gravado ainda deu origem a uma série homônima, em seis episódios, na Netflix. Esse documentário tem sido assistido por muitas pessoas de diferentes perfis. E como é tocante ver bebês e crianças em situação especiais de interação, experimentação e descobertas, o documentário emociona e evidencia a potência de bebês e crianças, contrariando o senso comum de que eles não saibam de nada ou de nada sejam capazes. Entretanto, e o mais cruel de tudo, é a mensagem mais forte presente no filme, e que por vezes nem chega a ser sutil, é a que de que o melhor para todas as crianças é que elas sejam cuidadas por suas mães. Nas poucas cenas em que educadoras são ouvidas, os expectadores praticamente não percebem que elas estão falando sobre o problema das condições de trabalho nas creches e pré-escolas. Entre entrevistas com economistas, psiquiatras e outros profissionais, o filme exibe depoimentos de mulheres de diferentes perfis e estratos sociais, que falam sobre as vantagens de terem deixado as suas carreiras ou seus empregos para cuidarem de seus filhos.

Se esses empresários estão mesmo preocupados com a nossa educação pública, gratuita e de qualidade, por que então eles não trazem o questionamento sobre as desigualdades entre as mulheres, as mães, as famílias, por que não pensar em uma solução eficaz para que as crianças possam ter acesso aos mesmos recursos e se desenvolverem de forma integral e digna?

Ainda sobre o documentário citado acima, temos o seguinte trecho do texto de Bianca Correa, para nos elucidar sobre os novos empreendedores da educação:

A película parece retomar a velha teoria do apego, segundo a qual se o bebê não for cuidado pela mãe, sofrerá danos irreversíveis pelo resto da vida. De outro lado, o "investimento" no começo da vida só parece ter valor como capital humano, cujo resultados virão no futuro. Discurso que é, fruto das lutas de tantas mulheres, pesquisadores, professores e outros sujeitos da sociedade civil. Se o documentário tenta nos convencer de suas teses pela via da emoção, a cartilha "Empreendedorismo e negócios de impacto social para a primeira infância" vai muito mais direto ao ponto. Produzido pela Fundação

Maria Cecilia Souto Vidigal, que também patrocina "O começo da vida", o documentário visa "apoiar empreendedores interessados em desenvolver negócios de impacto para a primeira infância", e explica quais seriam esses negócios e que seriam os seus possíveis consumidores: "As oportunidades para negócios de impacto para a Primeira Infância mantêm relação com os campos em que a carência de produtos e serviços é maior para essa faixa etária. Isso nos leva de novo aos desafios que se colocam para gestantes, famílias e crianças de zero a seis anos, especialmente quando falamos da população de baixa renda".

Pasmem, o absurdo ainda não acabou: dentre os campos onde haveria carência de produtos e serviços, são listados: Pré-Natal, parto e nascimento, nutrição, parentalidade, saúde da criança, educação, brincadeiras e interações com a natureza. Para cada um deles, são apresentadas possibilidades de produtos e serviços a serem desenvolvidos. Para o campo de atuação denominado "educação", algumas das sugestões de produtos incluem: creches e pré-escolas de baixo custo, produção de mobiliário adequado e de baixo custo para berçários e pré-escolas, qualificação de profissionais da educação infantil – módulos presenciais e a distância, soluções para espaços lúdicos, com qualidade e baixo custo, para creches e pré-escolas, aplicativos com atividades para promover maior aproximação dos pais à vida escolar, aplicativos ou ferramentas voltadas à gestão de creches e pré-escolas, soluções que registrem o histórico de cada criança, de modo a otimizar os dados sobre ela e a favorecer o acompanhamento da evolução de sua vida escolar.

Vejam bem, as alternativas de baixo custo, velhas conhecidas da educação infantil, voltam à carga sob uma nova lógica: a do "empreendedorismo social". Embora ele procure tingir os negócios de impacto social com um verniz de benevolência, usando a promoção de bem-estar social como um objetivo desse tipo de empreendedorismo, tais negócios não deixam de ser essencialmente lucrativos. E por falar em lucrativos que tal voltarmos ao exemplo do documentário "O começo da vida" e ver quem são os seus apoiadores? Será que eles estão lucrando com essa visão tacanha de educação que estão "enfiando goela abaixo" da população? Pois bem, são eles: Ashoka (organização internacional de empreendedorismo social), Banco Mundial, UBS (empresa global de serviços financeiros), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Natura, Huggies (fraldas descartáveis), Amil (plano de saúde), Pom Pom (fraldas descartáveis), Ready Nation International, United Way, entre outros.

A nossa indignação não para por aí, com todo esse cenário a nossa frente, o papel do Estado também é ressignificado, passando de provedor direto do direito à educação na primeira infância à "parceiro" dos novos empreendedores sociais, um divulgador privilegiado dos modelos "alternativos" em que as famílias cuidam e educam suas crianças em casa. Em 2016, uma vez mais, o governo Michel Temer desviou a pauta da primeira infância da educação para o âmbito social, com a criação do Programa Criança Feliz, que tinha como embaixadora a sua esposa, Marcela Temer. No governo Bolsonaro, os temas da primeira infância, incluindo o Criança Feliz, estão sob a responsabilidade do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, dirigidos por Damares Alves.

No entanto, muitas pesquisas evidenciam que uma educação infantil de qualidade faz diferença na vida das crianças. No Brasil, é reconhecida como direito e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 define suas metas e estratégias para que a educação infantil seja garantida com qualidade pelo Estado. A meta vinte do PNE também define o custo para garantir essa qualidade.

Diante de todo o exposto temos a certeza de que a nossa luta está apenas começando e que está bem longe de chegar ao fim, contudo, devemos ter em mente de que é a nossa obrigação afastar essa imagem horrenda da deturpação da importância da educação e em especial da educação infantil.

3 CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto teve o propósito de apanhar, nos estudos consultados uma visão ampla do que significa a educação, a importância da educação infantil, suas lutas travadas até aqui, suas premissas, seus valores e sua aplicação tanto como direito tutelado pelo Estado, como a infeliz prática de deturpar a sua finalidade utilizando a educação infantil como investimento em capital humano. Com isso tivemos a oportunidade de compreender as mudanças sociais e as suas exigências que culminaram em legislações que passaram a vigorar de acordo com a pressão do movimento social da década de mil novecentos e oitenta. Desde essa época a nossa luta tem sido árdua para conquistar uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

A inserção do empreendedorismo social no cenário da educação brasileira nos trouxe como herança uma "terra arrasada" e corrompeu a imagem da educação e fez ainda pior, utilizou de suas mazelas para investir e ganhar muito dinheiro, apossando- se do discurso de preocupados com o futuro do país. Com esse discurso que foi "ingerido" por muitos, pensaram em lucrar ainda mais investindo cada vez menos na educação, trazendo o "baixo custo" como norteador da quantidade e não da qualidade. Mirando na educação infantil como público-alvo de seus investimentos, o empresariado brasileiro mais uma vez, fez a sua legião de empobrecidos se sentirem culpados por um fracasso que não é deles.

Um fracasso que é do Governo enquanto Estado/Nação que ao invés de promover melhorias a partir de políticas públicas para garantir o acesso digno à educação, preferiu ser parceiro do famigerado empreendedorismo social e deixar com que lucrem às custas de vidas brasileiras, assistindo de "camarote" a educação escapar das mãos do povo.

Diante disso, podemos perceber que um dos problemas está na distorção dos objetivos da escola, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de: compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e a ciência acumulada pela humanidade. Com isso, não faz nem uma coisa e nem outra com qualidade, falta-nos de ambos os lados.

Bernard Charlot (2005) é incisivo ao rejeitar a educação pensada e organizada, prioritariamente, em uma lógica econômica e de preparação ao mercado de trabalho. Segundo ele, a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano. Ele conclui: "Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito" (p.143). Com isso, Charlot ressalta, aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas. Assim, segundo Libâneo (2012, p. 23)

A escola que sobrou para os pobres, caracterizada por sua missão assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura da inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagens, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino).

Como dito anteriormente, a nossa luta está longe do fim, estamos desejosos por uma escola que seja pública, gratuita e de qualidade para todos, de um governo que possa cumprir com a sua obrigação executiva, por legislações que possam vigorar fora de suas escritas e burocracias e que possam cumprir com a sua aplicabilidade e eficácia, por uma sociedade que possa se instruir para exigir seu lugar de protagonismo ativo no seu meio comum, estamos desejosos ainda, que a nossa educação se faça planejada por educadores, especialistas em sociedade, história e cultura, enfim, uma educação pensada para seres humanos, capazes, críticos, reflexivos e não uma educação pensada por empreendedores, que vislumbram apenas lucros e tratam a educação como se fosse mais um de seus produtos sórdidos que garantem no final de seu processo o enriquecimento de uma minoria.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete e Afonso Canella Henriques (orgs.). Educação Infantil: A luta pela infância: Campinas, São Paulo, p.55. Editora Papirus

BARROSO, Luís Roberto (2009). Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. Revista Eletrônica do Direito do Estado, n. 18, 2018.abril [Disponível na internet: http://www.oab.org.br/editora/revista/users/revista/12350666701742181819O1.pdf, acesso em 07/01/2022.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CÁSSIO, Fernando. Educação contra a Barbárie: 1ª edição: maio de 2019 São Paulo, p. 83/89. Editora Boitempo, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. Caderno de Pesquisa, v. 38, n.134. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 293-303.

LIBÊNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Universidade Federal de Goiás, 2012.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação – Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil – São Paulo: SME/COOPED, 2019. Imprensa Oficial do Estado S/A – IMESP.

LEGISLAÇÕES UTILIZADAS

BRASIL (1943). CLT - Consolidação das Leis do Trabalho. Decreto Lei n. 5452 de 1º de maio de 1943. Rio de Janeiro.

(1949) Plano Nacional de Educação.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. XIII, n.36, maio/ago. Rio de Janeiro: Inep.

(1988) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal.

(1990) Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília.

(1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

(2003) Lei n. 10.639 e Lei 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários.

(2007) Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamento o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília.

(2014) Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília.

(2016) Lei n. 16.493, que dispõe sobre a inclusão do tema direitos humanos nas escolas para universalizar os marcos legais internacionais das Nações Unidas, que versam sobre os direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais.

CONTOS DE FADAS, ABORDAGEM PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

IVANIZE BISPO DE SOUZA

RESUMO

O presente artigo visa refletir sobre a importância dos contos de fadas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, serão apresentadas sua origem, sua importância literária, a influência deste gênero como formação da identidade e personalidade da criança e sua percepção como eixo desencadeador para um trabalho sistemático dentro da sala de aula, que contribua no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A escolha dos contos de fadas pautou-se no fato de que eles marcam o começo da leitura infantil, sendo que, no decorrer deste artigo, apontamos alguns detalhes, acidentes, acasos, assim como regularidades que acompanham essas obras. a arte traz consigo possibilidades de ruptura, transgressão e resistência, trazendo a experiência de estranhamento, de como as coisas ainda não são. Os contos de fada encantam as crianças e de alguma maneira transmitem mensagens muito importantes de forma lúdica e prazerosa. É por meio dos contos de fadas que as crianças vivem diferentes situações e emoções passando a compreender o mundo que a cerca e dando origem a novas ideias, opiniões, sentimentos e criatividade. A criança pode perceber e executar de forma lúdica atitudes que envolvam o resgate dos valores morais e éticos.

Palavras-Chave: Contos de Fadas; Habilidades; Imaginação.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the importance of fairy tales in early childhood education and the early years of elementary school. Therefore, its origin, its literary importance, the influence of this genre as the formation of the child's identity and personality and its perception as a triggering axis for a systematic work within the classroom, which contributes to the development of reading and writing skills, will be presented. The choice of fairy tales was based on the fact that they mark the beginning of children's reading, and throughout this article, we point out some details, accidents, coincidences, as well as regularities that accompany these works. art brings with it possibilities of rupture, transgression, and resistance, bringing the experience of estrangement, of how things are not yet. Fairy tales enchant children and somehow convey very important messages in a playful and pleasurable way. It is through fairy tales that children experience different situations and emotions, coming to understand the world around them and giving rise to new ideas, opinions, feelings and creativity. The child can perceive and execute attitudes that involve the recovery of moral and ethical values in a playful way.

Keywords: Fairy tale; Skills; Imagination.

INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, os contos são narrativas populares que perpassam inicialmente pela tradição oral. São narrativas simples, porém de grande complexidade, pois abordam assuntos de conflitos cotidianos até filosóficos e psicológicos, geralmente abordados por meio da formação moral e dos polos opostos como, por exemplo, a bondade e a maldade, a beleza e a feiura entre outros.

Dentro desta lógica de ouvir narrativas orais e organizá-las na linguagem escrita, que desenvolveu este gênero literário, percebemos uma simulação deste contexto em sala de aula. As crianças, desde a educação infantil, são introduzidas ao mundo das narrativas dos contos de fadas. A partir dos conceitos referenciados por tais histórias, vão criando modos de inferência no meio social e assimilando questões específicas da linguagem escrita. Quando ingressam no ensino fundamental, todos os parâmetros de sistematização da aprendizagem podem ser permeados por meio desta base literária.

Assim sendo, o presente trabalho visa discorrer acerca dessa funcionalidade dos contos de fada como forma de mostrar o quão positiva pode ser esta abordagem para o desenvolvimento integral da criança e como a escola pode utilizar este gênero literário para que possa construir meios de desenvolver o gosto pela leitura.

ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS

Os Contos de Fadas tiveram sua origem a tempos atrás, sendo contados e recontados de geração em geração, se modificando conforme o tempo e a sociedade. No início, os contos não eram considerados de “fadas”, traziam enredos assustadores, eram mitos difundidos por diversos povos, e continham expressões de conflitos entre o homem e a natureza, era carregado de moral, ritos, anseios e orientações gerais da cultura que fora gerado, traziam preocupações da vida cotidiana como morte, fome, abandono e abuso sexual. Esses contos não foram escritos para crianças.

Segundo Cashdan (2000) os contos de fadas, originalmente concebidos como entretenimento para adultos, eram contados em

reuniões sociais, nas salas de fiar, nos campos e em outros ambientes onde os adultos se reuniam – não nas creches.

E a partir do século XVI, esses contos foram reunidos em várias coletâneas.

No século XVII, nascia as versões mais leves dos contos, pelas mãos do francês Charles Perrault. Que popularizou os contos por meio de vendedores ambulantes que levavam "livros baratos" contendo a simplificação dos contos, assim tornando público o acesso às histórias. Porém, houve um grande desinteresse por parte dos adultos após a Revolução Francesa (1789 – 1790), e despertou a atenção de pesquisadores no início do século XIX, que transcreveram os contos determinando a identidade de cada povo. Passaram a ser conhecidos como "Contos da Carochinha".

Os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen deram continuidade na linha literária, coletando as antigas narrativas populares, acrescentando características do povo alemão e criando "morais de história". Publicando uma coletânea de 100 contos e denominando de "Contos de fadas para crianças e adultos", entre 1812 e 1822. Suas histórias continham semelhanças de episódios e personagens das de Perrault, evidenciando que os irmãos não fizeram adaptações das histórias originais e sim, dos contos "mais leves".

Os contos que conhecemos hoje, são versões que foram se modificando, reinventando desfechos, episódios e moral, deixando seu conteúdo mais leve e tirando a ideologia daquelas narrativas antigas, mantendo a sua base e preservando os personagens, e em alguns casos, criando personagens novos. Essas narrativas, que levam nosso imaginário para um mundo de amor e fantasias, tem como base a preocupação com o impacto psicológico que pode ocorrer na criança a partir da influência, o que gera discussões sobre os conteúdos da indústria infantil e do que, realmente, é correto para influenciar as crianças.

CONTOS DE FADAS NA VIDA DA CRIANÇA

Os contos de fada encantam as crianças e de alguma maneira transmitem mensagens muito importantes de forma lúdica e prazerosa. É por meio dos contos de fadas que as crianças vivem diferentes situações e emoções passando a compreender o mundo que a cerca e dando origem a novas ideias, opiniões, sentimentos e criatividade. Para Coelho (1996) atividades em grupo com as crianças que envolvem contar histórias ajudam na afetividade, desenvolve a imaginação, a socialização em grupo, a reconstrução da identidade e autonomia da criança.

Carvalho (1975) acrescenta que poderíamos aliar dentre outras coisas o trabalho com valores éticos, morais, com as relações interpessoais, as diferenças entre outros, e com isso contribuir na formação mais ampla da criança em processo de construção de identidade.

Tonucci (1997) acrescenta ainda que, desde a mais tenra idade a criança deve estar inserida em um espaço que propicie atitudes corretas de valores morais e éticos. Assim, por meio dos contos, a criança pode perceber e executar de forma lúdica atitudes que envolvam o resgate dos valores morais e éticos.

Na educação infantil, como afirma Carvalho (1975), esses valores podem vir associados a atividades prazerosas e, desta forma, se constituindo enquanto aprendizagem significativa, já que na infância, a criança está em constante processo de maturação e desenvolvimento de sua personalidade. Tendo em vista estes aspectos, acreditamos que os educadores devem oferecer à criança um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais. Um ambiente, como descreve Ferreiro (1985), incentivador da imaginação infantil que por meio do brincar promove o aprender.

As crianças na faixa etária de 3 a 6 anos, como enfatiza Barreto (2003), encontram-se numa fase que se interessam muito por histórias de repetição, histórias acumulativas e contos de fadas. Nesta faixa etária a imaginação e a criatividade estão bastante aguçadas e a criança começa a se desprender do mundo real. As histórias contadas nesta fase devem dar oportunidade para que a criança desenvolva tais habilidades e precisam ser um pouco mais elaboradas. As crianças que se encontram nesta fase gostam de escutar muitas vezes a mesma história, reconhecendo e se identificando com os seus elementos. Coelho (1998) enfatiza esta ideia descrevendo que:

Da primeira vez tudo é novidade; nas seguintes, já sabendo o que vai acontecer, a criança pode se identificar mais ainda, apreciando os detalhes. Igual reação pode acontecer com o adulto ao ler um bom livro ou assistir a um filme que lhe agrade. Relê. Revê. O prazer se renova (COELHO, 1998, p.16).

Barreto (2003) afirma, ainda, que as crianças demonstram bastante interesse por narrativas com as quais se identificam. Tal interesse costuma ser manifestado por meio de interrupções do tipo: "Eu também vou à praia com o papai!" ou "Meu gatinho também é branco!". Por este motivo cabe ao professor, ao contar histórias, conversar com seus alunos antecipadamente, situando a narrativa, facilitando a compreensão do tema e promovendo as identificações com os elementos da história, do tipo: "Quem costuma ir à praia com o papai?" ou mesmo: "Alguém aqui tem um gatinho branco?".

Havendo uma boa conversa inicial, raramente a narrativa será interrompida, mas se isso acontecer trata-se de um fato natural, já que estamos lidando com pequenos ouvintes. Cabe, sempre, ao professor agir com serenidade, mas não interromper a narrativa. Coelho (1988), com relação a isto, enfatiza que se a criança completou a história, pode-se balançar a cabeça como uma confirmação do que foi dito, se for algo que nada tenha a ver com a narrativa, o contador pode, por exemplo, dar um sorriso e fazer um gesto de espera com as mãos. Ao término da narrativa, o contador procura saber sobre o assunto abordado pela criança. O autor ressalta, ainda, que é importante fazer a criança compreender que naquele momento o mais importante é voltar sua atenção para a história que a professora está contando, mas que ela tem interesse em saber sobre aquilo que ela expressa e que cada coisa tem o seu tempo certo para acontecer.

Barreto (2003) relata que algumas providências contribuem para que o professor, ao contar histórias para crianças na faixa etária de 4 a 5 anos atinja seus objetivos ao longo da narrativa, dentre elas, devem ser considerados o local em que a história vai ser contada. Enfatiza que sair do espaço da sala de aula é realmente incentivador, pois torna a atividade mais atraente, mas isso só deve ser feito se realmente houver disponível um espaço adequado à situação. Este espaço não deve permitir o trânsito de pessoas ou mesmo conter outro grupo exercendo uma atividade paralela. É necessário que a narrativa seja o centro das atenções.

A arrumação das crianças, afirma ainda Barreto (2003) também é um importante aspecto a ser analisado. Quando nem todas as crianças têm plena visão do que está sendo demonstrado o desinteresse é despertado, visto que, certamente haverá disputa por um lugar melhor em meio à narrativa.

Acreditamos que o requisito citado pela autora é muito importante uma vez que percebe que é bastante estimulante experimentar maneiras diferentes de arrumar as crianças, atentando sempre que estas maneiras devem consistir em formas de arrumação que confiram às crianças total visão e audição do que está sendo apresentado. Círculos e semicírculos costumam ser ótimas opções, pois tornam o ambiente bastante aconchegante, garantindo boa visão e audição para os pequenos. As cadeiras ou esteiras para forrar o chão ficam por conta da ocasião, do momento.

Os contos de fadas geralmente têm grande importância para as crianças, com eles as crianças podem sonhar, inventar e transformar, pois os mesmos geralmente trazem histórias de bruxas, rainhas e muitas de lição de vida como é o caso do Patinho feio e o Pinóquio.

Carvalho (1975) destaca que a literatura infantil abre um leque de possibilidades ao educador, dentre essas possibilidades podemos destacar o trabalho em equipe com as crianças, buscando uma aprendizagem em conjunto aluno x professor, utilizando entre elas a linguagem facilitadora do conhecimento, para que haja uma melhor comunicação.

A criança a cada dia se descobre, descobre o mundo que tem ao seu redor. Ela aprende com a interação que tem com as pessoas, com as coisas e a partir do convívio social.

Segundo Teberosky (2003) não podemos esquecer que as características qualitativas das práticas de leitura de histórias contribuem muito para essa assimilação, especialmente no que se refere à relação entre os objetos de duas dimensões dos livros e os objetos de três dimensões do mundo real. É na medida em que os adultos tratam os objetos simbólicos como representantes dos objetos reais, que as crianças aprendem também a estabelecer relações entre essas duas categorias de objetos.

Quando vemos algumas crianças brincando, interpretando e dramatizando, vivendo um conto de fadas, verificamos a seriedade com que elas tratam este momento, ao mesmo tempo em que podemos perceber que é algo muito prazeroso para elas.

Os jogos e brincadeiras, segundo Carvalho (1975), mudaram com o passar do tempo e variam de país para país e de cultura para cultura, mas o prazer que as crianças têm em brincar não muda, é o mesmo em todos os contextos culturais. Brincando o aluno aprende, desenvolve habilidades cognitivas, seu potencial de reflexão e de construção do conhecimento. Por meio do lúdico a criança adquire vivência, consegue solucionar problemas e desenvolve sua socialização.

A brincadeira possibilita uma nova experiência para a criança, mesmo que ela já tenha brincado muitas vezes, pois a brincadeira, o conto, a história são sempre imprevisíveis para a criança. De acordo com o Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

"A brincadeira infantil é uma linguagem que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não brincar. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente da brincadeira e a realidade imediata que lhes forneceu conteúdo para realizar-se" (BRASIL,1998, p.27).

Ao considerar os fundamentos teóricos, citados anteriormente, percebemos que a criança aprende no âmbito social e com o que lhe dá prazer, como pode ser o conto de fadas, que pode ser um grande aliado no pro-

cesso de ensino-aprendizagem destas crianças.

"A ampliação do universo discursivo da criança também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver, de pensar [...] músicas, poemas e histórias são um rico material para isso. (BRASIL,1998, p.27).

OS CONTOS DE FADAS POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS

A utilização de instrumentos tecnológicos pode auxiliar e dar vida aos personagens e ambientes de uma história contada. Acreditamos que fazer uso de ferramentas multimídia durante um momento em que uma história está sendo contada amplia muito a forma em que se dispõe a informação para a criança. A presença da tecnologia na escola é ponto positivo e seus recursos podem qualificam o processo ensino-aprendizagem.

A tecnologia permite e possibilita ao aluno ampliar seus conhecimentos de mundo e principalmente em sala de aula, serve como ferramenta para a construção do conhecimento científico.

A inclusão tecnológica incentiva o aluno na pesquisa, desperta o interesse para aprender e construir conhecimentos. Percebemos que os alunos não querem mais uma escola que se utiliza apenas de quadro negro, giz, eles querem ser desafiados. Desta forma é necessário que o professor proporcione aos alunos contato com as tecnologias desde as mais tenras idades. Todas as atividades propostas, no ambiente escolar, pelo professor devem dar conta dos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e, ainda, a tecnologia deve estar integrada ao ensino e não ser utilizada apenas como um apêndice.

Os contos de fada fazem parte da infância, e remetem-nos para dentro de nós mesmos. A informática na educação, desta forma, objetiva propiciar aos alunos e professores mais um ambiente onde a aprendizagem possa ser estimulada, por meio da articulação dos recursos da informática com os objetivos específicos de cada disciplina ou tendo também em vista o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, colaborativos e cooperativos a partir da cultura escolar de cada escola.

Sabemos que o aluno precisa da orientação do professor para utilizar a tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem e não só de diversão. Na maioria das vezes, inclusive, é possível aliar diversão e aprendizagem, mesmo que o aluno não se dê conta disto. Dessa forma é possível construir uma aprendizagem significativa e prazerosa com os alunos. Para tanto é fundamental que o professor se aproprie de novas formas e técnicas de ensino para o desenvolvimento de uma aprendizagem que ultrapasse as barreiras do conhecimento tácito e do senso comum e chegue ao nível da compreensão da relação existente entre as funções psicológicas dos humanos e seus processos de aprendizagens, pois um dos papéis essenciais exercidos pelo professor nessa direção é o de poder atuar como elemento de mediação entre o sujeito aprendiz e o objeto do conhecimento, tendo clareza de que os fatores sociais, culturais, históricos e institucionais, são elementos que além de influenciadores são determinantes dos processos de aprendizagens (FRIGOTTO et al., 2005).

Ao longo da sua história, o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente, relatam a vida a ser vivida ou a própria condição humana, seja relacionada aos deuses, seja limitada aos próprios homens. Portanto é possível perceber que desde os primórdios os contos de fadas encantam e reencantam.

Coelho dá uma importante contribuição no que se refere ao valor dos contos ao longo dos séculos:

Os contos de fadas fazem parte desses livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades (COELHO, 2005, p. 21).

Um trabalho pedagógico envolvendo os contos de fadas para alunos dos primeiros anos do ensino fundamental surge da necessidade de levar os alunos a vivenciarem experiências e fantasias ao mesmo momento em que são estimulados a sonhar e viajar pelo mundo mágico dos livros infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi escrito considerando uma abordagem de referencial teórico, buscando as principais fontes sobre a origem, o desenvolvimento e a contribuição dos contos de fadas para a formação da criança ao longo dos anos. Explicando, de uma forma breve, a contextualização histórica dos contos de fadas, ou seja, como surgiu e quais os principais autores. Entendendo assim, que os contos, inicialmente, eram destinados a adultos, porém, ao longo dos séculos foi se adaptando até tornar-se literatura infantil.

Segundo Bettelheim (2004) os contos de fadas são caminhos de descoberta e compreensão do mundo, pois, ao contar uma história, desperta a curiosidade, estimula a imaginação, desenvolve o intelecto e as habilidades da criança contribuindo na formação da personalidade, descobrindo a sua identidade, construindo sua comunicação

e também sugerindo experiências que são necessárias para o desenvolvimento de seu caráter, dando a oportunidade da criança utilizar seu inconsciente, condição básica para se conhecer o significado da vida. “O conto de fadas procede de uma maneira constante a caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão os contos de fadas são tão convincentes para elas”.

A escola, tem um papel fundamental, pois é palco das diversas interações cognitivas e afetivas, além de ser aspecto relevante da ruptura entre a criança e a família, o professor não deve ser apenas transmissor dos saberes historicamente acumulados, mas, manter uma relação de afeto com a criança,

A verdadeira educação pode respeitar e aproveitar a natureza infantil. Se a fantasia e as emoções infantis puderem estar integradas no processo de desenvolvimento e conhecimento, a criança irá sentir-se respeitada e terá condições satisfatórias de ingressar em um mundo social e cultural.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, FANNY. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. v. 03. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

CASHDAN, Sheldon. Os sete pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. O Conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

TARJA, S. F. Informática na Educação: Novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 4 ed. São Paulo: Érica, 2001.

O PENSAMENTO LÓGICO MATEMÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA

RESUMO

O conhecimento lógico, matemático segundo Piaget (1978) é uma construção, e resulta da ação mental da criança sobre o mundo. O conhecimento lógico-matemático não é inerente ao objeto; ele é construído a partir das relações que a criança elabora na sua atividade de pensar o mundo. Contudo, da mesma forma que o conhecimento físico, ele também é construído a partir das ações sobre os objetos. O conceito de número é um exemplo de conhecimento lógico-matemático. Ele é uma operação mental, e consiste em relações que não podem ser observáveis. O pensamento lógico-matemático consiste em uma construção mental que se deve a diversos estados de abstração.

Palavras-chaves: Aprendizagem; Pensamento Lógico; Pensamento Matemático; Piaget.

INTRODUÇÃO

Diante de diferentes perspectivas e abordagens, o estudo da aquisição da linguagem passou a ser dominado pela controvérsia. De um lado, a proposta inatista da Teoria Linguística e, de outro, diferentes posturas em relação ao quanto de especificidade é necessário atribuir à linguagem quando comparada a outros sistemas cognitivos e ao quanto de independência pode ser atribuída ao desenvolvimento linguístico no conjunto do desenvolvimento cognitivo.

De um lado, a centralização do problema da aquisição da linguagem em seu aspecto sintático e, de outro, a preocupação com os conceitos e relações semânticas expressas na fala da criança é a hipótese de uma precedência da semântica sobre a sintaxe, no processo de aquisição (Bloom, 1970; Schlesinger, 1971; Bowerman, 1973).

De um lado, a ideia da precariedade do input linguístico da criança (Chomsky, 1970 e 1986) e, de outro, a caracterização da fala dirigida à criança como um registro peculiar (Snow, 1986). De um lado, o desenvolvimento linguístico tomando forma a partir da discriminação do sinal acústico da fala nos primeiros dias de vida e, de outro, o desenvolvimento linguístico visto como fundado em habilidades comunicativas ou pragmáticas pré linguísticas (Bates, 1976).

Este trabalho defende o pensamento lógico-matemático na concepção de Piaget sustentando a que o raciocínio matemático pode existir sem a linguagem (linguagem dos linguistas) a partir do estudo publicado pela Academia Nacional de Ciências-Grã-Bretanha que mostra pacientes que perderam a capacidade de compreender a gramática e são capazes de realizar operações aritméticas complexas.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO MATEMÁTICO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA: JEAN PIAGET, VYGOTSKY E GERARD VERGNAUD

Fazer um estudo do pensamento matemático dos principais autores deste século. Como pensam a matemática e quais caminhos seguir para a construção da ação matemática é essencial para a compreensão e resposta aos questionamentos.

Segundo Piaget, a Matemática é resultado do processo mental da criança em relação ao cotidiano, observando e pensando o mundo por meio da relação com os objetos. Dessa forma, não podemos pensar o ensino da Matemática de acordo com o sistema tradicional de educação, caracterizado pela repetição e verbalização de conteúdos. Piaget considera o método tradicional fracassado e obsoleto, pois o mesmo trata a criança como um ser apático e vazio. Suas ideias refletem sobre um ensino formador de um raciocínio lógico matemático que conduz à interpretação e compreensão, em detrimento da memorização.

Piaget refere-se ao conhecimento matemático "(...) pode dizer-se que toda necessidade tende, primeiro a incorporar as pessoas e as coisas na atividade própria do sujeito, portanto a assimilar o mundo exterior às estruturas já construídas, e segundo, a reajustar estas em função das transformações sofridas." (Piaget, 1990, p.17).

A criança para Piaget associar-se do seu cotidiano para daí formar suas ideias e construir seu desenvolvimento.

O desenvolvimento para Piaget é uma questão de equilíbrio que poderá ser rápido ou lento a depender da ação do sujeito sobre seu meio. Tanto os ambientes físicos ou sociais interferem nos estímulos e situações que requerem uma ação cognitiva para a resolução de problemas. Para Piaget isso é um processo de adaptação que coloca a criança diante de questões que quebra o estado de equilíbrio do organismo iniciando uma busca por estado de adaptação.

O conhecimento lógico matemático segundo Piaget (1978, p. 59):

"É uma construção que resulta da ação mental da criança sobre o mundo, construído a partir de relação que a criança elabora na

sua atividade de pensar o mundo, e também, das ações sobre o objeto"

Com esse novo movimento do organismo a criança estará apta a utilizar estruturas mentais já existentes, assim como mudá-las se for preciso para resolver situações problemas.

Segundo Piaget o processo de adaptação é constituído por outros processos vitais como, por exemplo, o Esquema que pode ser definido como ações básicas de conhecimento, incluindo ações físicas, motoras, sensórias e mentais.

É importante evidenciar a definição de aprendizagem na concepção de Piaget. Ele separa o processo cognitivo inteligente em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento.

A aprendizagem faz referência a uma resposta particular, apendida em função da experiência, obtida de forma ordenada ou sistematizada. Já o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato; responsável, portanto, pela formação do conhecimento.

Segundo Piaget (1973, p.103):

O papel inicial das ações e das experiências lógico matemáticas concretas é precisamente de preparação necessária para chegar-se ao desenvolvimento do espírito dedutivo, e isto por duas razões. A primeira é que as operações mentais ou intelectuais que intervém nestas deduções posteriores derivam justamente das ações: ações interiorizadas, e quando esta interiorização, junto com as coordenações que supõe, são suficientes, as experiências lógico matemáticas enquanto ações materiais resultam já inúteis e dedução interior se bastará a si mesma. A segunda razão é que a coordenação de ações e as experiências lógico-matemáticas dão lugar, ao interiorizar-se, a um tipo particular de abstração que corresponde precisamente à abstração logica matemática.

É inegável a contribuição de Jean Piaget para explicar como acontecem o desenvolvimento e a aprendizagem. È evidente que outros caminhos e estudos somem aos conhecimentos antecedentes de Jean Piaget na descoberta do processo cognitivo.

Segundo Vygotsky o desenvolvimento cognitivo depende da interação social, através de objetos introduzidos pela cultura. Ou seja, depende das relações estabelecidas com o outro. Através dessa interação social com elementos mediadores, contribuía para a formação das ideias e a construção do desenvolvimento. Que estariam agrupados em dois níveis: Processos psicológicos elementares, de origem biológica e os processos psicológicos superiores, de origem sociocultural.

Sendo assim a aprendizagem se daria pelo processo no qual o indivíduo se apropria de informações, que são apresentadas a ele por meio da sua interação com o meio em que vive. A partir do momento em que signos e sistemas simbólicos são assimilados pelo sujeito, contribuindo para o desenvolvimento mental do indivíduo.

De acordo com a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, a origem das mudanças que ocorrem nos seres humanos, ao longo do seu desenvolvimento, está associada às interações entre o indivíduo e a sociedade, sua cultura e história de vida, assim como os processos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo dos anos. A influência das várias representações de signos, uso de diferentes instrumentos, e influência da cultura, propicia o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Para Vygotsky as interações com o outro ser social, são, além de necessárias, são fundamentais, pois delas surgem signos e sistemas de símbolos que são responsáveis pelo transporte de mensagens da própria cultura, os quais, do ponto de vista genético, têm primeiro uma função de comunicação e logo uma função individual, à medida que são utilizados como instrumentos de organização e controle da conduta do indivíduo.

A preocupação de Vygotsky, em compreender e descrever o processo de desenvolvimento do indivíduo, levou a sua teoria baseia-se neste aspecto sob influência de fatores externos do meio e da interação desse indivíduo com outros indivíduos desse meio. Assim, ao formular a sua teoria, Vygotsky abordou conceitos que são essencialmente importantes em um trabalho pedagógico, por serem necessários à compreensão do processo de desenvolvimento. Os conceitos abordados por ele são: mediação simbólica, signos, sistemas de símbolos, linguagem (Instrumento), zona de desenvolvimento proximal.

A mediação, segundo Vygotsky, é o processo pelo qual a ação do sujeito sobre o objeto é mediada por um determinado elemento.

Os Signos, Vygotsky os denominam instrumentos psicológicos. O signo é intrínseco ao indivíduo e tem por função regular e controlar as ações psicológicas do mesmo. Representam objetos fatos, lembranças da memória.

Os Sistemas Simbólicos são estruturas de signos articulados entre si, que o indivíduo se utiliza para orientar a sua conduta e seu desenvolvimento social.

Para Vygotsky a linguagem é o instrumento que expressa o pensamento, afirma que a fala produz mudanças significativas na estruturação da ação cognitiva do indivíduo. Portanto, a linguagem atua decisivamente na formulação do pensamento, além de ser o instrumento essencial no processo de desenvolvimento. A linguagem, em seu sentido am-

plo, é considerada por Vygotsky instrumento, pois ela age no sentido de modificar estruturalmente as funções psicológicas superiores, da mesma forma que os instrumentos criados pelos Homens modificam as formas humanas de vida.

Zona de desenvolvimento Proximal que se refere a "região ou distância" entre aquilo que o aluno já sabe que já foi assimilado, isto é, aquilo que ele consegue fazer sozinho, daquilo que o aluno pode vir a aprender ou a fazer com a ajuda de outras pessoas, denominado desenvolvimento potencial.

De todos os conceitos de Vygotsky a (ZDP) zona de desenvolvimento proximal é a que mais é aplicada na educação, principalmente no estudo da matemática. A aplicação pelo professor orientador deste conceito estabelecendo a aprendizagem real e o potencial do aluno lhe dará subsídios para o planejamento e desenvolvimento de ações que conduzam ao desenvolvimento da aprendizagem.

Gerard Vergnaud estabeleceu a teoria dos Campos Conceituais para entender como a criança constrói seu conhecimento matemático. Vergnaud toma como premissa que o conhecimento ocorre ao longo de um largo período de tempo, através de experiências, maturidade e aprendizagem. Campo conceitual é para ele, um conjunto informal de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamentos, conectados uns aos outros. O domínio de um campo conceitual não ocorre imediatamente depois de se conhecer o problema ou objeto, mas se dá ao longo do tempo. As dificuldades devem ser enfrentadas e não contornadas, devem ser superadas à medida que são encontradas.

A matemática deve ser trabalhada como um conceito "próximo do aluno" não distante da sua realidade, ou do seu entendimento, este deve entender sua utilidade e sua aplicação para a vida.

2.1. Avaliação da matemática no contexto da escola pública.

Estudar as formas de avaliação matemática no contexto escolar. E como elas contribuem para o desempenho escolar do aluno é fator importante para o desenvolvimento e a aprendizagem.

A matemática como uma ciência exata deve contribuir para que o indivíduo tenha uma compreensão melhor da sua realidade. Transformando-a a partir das suas necessidades, contribuindo para o fortalecimento e desenvolvimento social.

Existe uma trajetória na história da avaliação educacional no Brasil, a grande maioria inspiradas nos modelos internacionais de desempenho.

Vários foram os estudiosos norte-americanos que influenciaram a Avaliação da aprendizagem no Brasil, destacam-se entre eles Popham Bloom, Gronlund, Ebel e Ausubel. Dos brasileiros podemos citar Medeiros e Vianna na década de 70.

Freitas (2005, p.7) faz um relato sobre as avaliações no período de 1930 a 1988, relevante:

> Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse "medir, avaliar e informar" foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para "formar a consciência técnica" no âmbito escolar, posto que a condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciaram ao Estado central "conhecer a realidade" e fazer "diagnósticos" com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas "indicações e sugestões" para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, "medir, avaliar e informar" foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País. (FREITAS, 2005, p.7)

Hoje, muito se tem discutido sobre a função da avaliação educacional no Brasil, sendo a análise questionada se mede realmente o desempenho do aluno, a disciplina e a competência dos professores. O importante é ter consciência de que o processo avaliativo é essencial para tomada de decisões no processo ensino aprendizagem. As mudanças só ocorreram se esse processo for planejado e executado com eficiência e eficácia, buscando mostrar as possíveis causas de não aprendizagem ou erros de interpretação.

O erro deve ser encarado de forma construtiva dentro do processo de avaliação, o aluno deve fazer interferências entre seu conhecimento formal e seu cotidiano.

A avaliação deve ser uma atividade que informa e dá subsídios ao professor tanto no desenvolvimento do processo quanto no final.

Para Sousa (1997, p 32):

A avaliação, com função diagnóstica pode visar à caracterização de um aluno ou de um grupo de alunos, quanto a presença ou ausência de habilidades, capacidade e interesses, possibilitando identificar pontos a que seja necessária dar mais atenção e pro-

porcionar experiências adequadas ao seu nível de desenvolvimento. (SOUSA 1997, p.41).

O sistema nacional de avaliação da educação Básica, a Prova Brasil realiza avaliações diagnosticas, assim como o THM – Teste de habilidades matemáticas. Todos buscando um padrão ideal para a função educativa.

Não existe Educação sem o um processo de avaliação da aprendizagem, então não há dissociação do processo de avaliação da função educativa. O que existe é um processo de avaliação que não deve ser único para todos os âmbitos da Educação. É necessário levar em consideração as particularidades sociais, culturais e regionais que irão caracterizar cada processo de ensino aprendizagem. A natureza do conteúdo a ser ensinado não mudará o que muda é como esse conteúdo irá ser trabalhado em sala de aula respeitando as diferenças de aprendizagem dos alunos e suas particularidades regionais.

O Projeto Político Pedagógico das escolas deve atender a realidade do aluno no seu contexto sociocultural, com responsabilidade social possibilitando á prática reflexiva, a construção do conhecimento, a análise crítica, a transformação da realidade e a orientação para a consolidação da autonomia.

Avaliar é um ato que deve ser feito com responsabilidade, ética e moral. Não deve ser aleatória nem discriminatória, nem exclusiva. A avaliação tradicional é fundamentada em pressupostos tradicionais e apenas quantitativos ainda é uma abordagem muito usual entre professores, devemos refletir sobre este cenário tendo em vista as novas demandas sociais. O aluno não é mais aquele aluno de outrora, o novo perfil do aluno e o seu novo contexto social devem ser considerados no ato da avaliação. Se observarmos o aluno está sendo avaliado pelo seu rendimento exclusivamente em sala de aula, onde ficam as relações sócias e familiares estabelecidas por ele. Suas dificuldades são avaliadas e quantificadas como funcionais na avaliação tradicional.

Avaliar não é somente pontuar ou medir, mas perceber uma concepção filosófica, política, social, tecnológica e familiar que a escola remete. Deveríamos repensar os métodos avaliativos para que estes tenham seus limites ultrapassados tendo em vista a introdução de novas tecnologias pós-modernidade educacional, que já é usada pelo aluno, na escola, em seu ambiente social e familiar.

Refletir sobre o contexto da avaliação no campo do desempenho escolar assim como o cenário da educação na formação do aluno como um indivíduo voltado para a cidadania trata-se de uma necessidade fundamental para uma prática educativa mais justa e igualitária. Isto porque acreditamos que o processo ensino e aprendizagem devem estar no respeito ao educando, considerando como pressuposto seus aspectos físico, social e econômico; não podendo haver qualquer espécie de discriminação uma vez que no momento em que o aluno é valorizado em sua plenitude, poderá se efetivar a formação de cidadãos críticos e ativos no contexto social. Contudo, vale ainda apontar que a avaliação não é somente uma questão relacionada aos professores é à escola como um todo.

A avaliação tradicional ainda usada em muitas escolas brasileiras opera na quase totalidade das vezes como verificação. Neste processo avaliativo, deixa-se de lado o foco humanitário, emocional. O conhecimento do aluno sendo considerado apenas como conteudista e respostas que previamente satisfazem os padrões preestabelecidos pelo sistema em vigor. Estas características necessitam ser redimensionadas já que não mais podemos compactuar com processos educacionais que somente se pautem em reproduções conceituais. Dever-se-ia pensar na avaliação para o crescimento do aluno como ser autônomo consciente do seu papel na sociedade.

Entende-se que, neste processo avaliação – ensino - aprendizagem, todos os educadores devem ter em mente o que é avaliar e o quanto uma avaliação pode mexer com a autoestima do aluno, se usada de forma incorreta. Avaliar não deve ter como base a exclusão e sim a inclusão do educando, sempre pensando naquele ser humano como um grande potencial de grandes feitos futuros. Transformar valores e arraigar conceitos deveria ser o principal objetivo da avaliação.

Aproveitar os saberes que o aluno traz, a sua bagagem intelectual. Enfatizar o papel do educador perante o sistema avaliativo é importante, pois entendemos que tratamos com pessoas e esperamos que estas, possam contribuir para uma redefinição desta sociedade vigente.

A exclusão social se dá na maioria das vezes por conta de processos avaliativos que somente mensuram conhecimentos pré-estabelecidos sem se dar conta do complexo cenário que esta questão nos remete.

As questões avaliativas envolvem reflexões atuais tendo em vista que já não podemos consagrar modelos tradicionais vista a todo processo de modernização tecnológica vivenciada pelo aluno nos dias atuais.

A avaliação é um processo muito, mas amplo do que medir ou testar conhecimentos é um ato contínuo e interdisciplinar voltado para interpretação da aprendizagem do aluno e das suas competências e habilidades, no sentido de modificar sua realidade e introduzir novos conceitos ao seu desenvolvimento cognitivo a fim de enxergar no aluno as mudanças necessárias para a sua atuação como ser social, ativo, reflexivo, crítico, coerente, da sua participação em sociedade.

Um dos pontos básicos do processo

de avaliação é valorizar o que o aluno traz de conhecimento para a sala de aula, procurando valorizar sua participação individual e em grupo. Elaborar um projeto simples de trabalho, incluindo prioridades, objetivos, metas, estratégias e um cronograma de atividades.

As avaliações diagnósticas e formativas observam a prática de cada aluno, como ele estabelece o seu processo de aprendizagem, quais os caminhos percorridos para a solução do problema, quais as dificuldades encontradas, quais as alternativas possíveis para a compreensão do problema, como eles desenvolveram os resultados, como socializaram as experiências, as dúvidas os equívocos, quais competências foram utilizadas para a aprendizagem. A partir desta análise, estabelecem qual o melhor caminho para superar as dificuldades. Identificando se o que foi proposto com objetivo foi atingido.

O aluno é avaliado como um todo não apenas medido ou testado com uma prova no final de cada trimestre. Como um processo contínuo de avaliação que não tem a intenção de avaliar aquele momento que muitas vezes é de pura tensão no aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com este trabalho foi mostrar que o professor pode tornar a matemática não apenas possível, mas sem dificuldades, agradável e oportuna. Foi por isso que se escolheu uma metodologia embasada no jogo; uma vez que os jogos sejam eles encontrados comercialmente ou criados pelos professores, podem ser usados para estimular a habilidade de a criança pensar de uma forma independente, contribuindo para o seu processo de conhecimento lógico-matemático.

Além do que, para o desenvolvimento da autonomia das crianças, é importante que elas tomem suas próprias decisões. Quando se define objetivos cognitivos num contexto da autonomia como objetivo maior, usam-se jogos matemáticos para o desenvolvimento sócio moral da criança, assim como para a construção de seu conhecimento lógico-matemático.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Girliane Castro de. A classificação em crianças de pré-escola: contribuições do Flex Memo. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

_____; BARGUIL, Paulo Meireles. O conhecimento lógico-matemático e a Educação Infantil. In: ANDRADE, Francisco Ari de; GUERRA, Maria Aurea Montenegro Albuquerque; JUVÊNCIO, Vera Lúcia Pontes; FREITAS, Munique de Souza (orgs.). Caminhos da Educação: questões, debates e experiências. Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: maio 2021.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências Naturais). Brasília: MEC, 1997.

CUSATI, I. C. O ensino de Matemática na Educação Infantil: uma proposta de trabalho com a resolução de problemas. Educação e Fronteiras, v. 6(17), p. 5-19, 2016. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5783.

D'AMBROSIO, Beatriz S. Como ensinar Matemática hoje? Temas e Debates, Rio Claro, ano II, nº 2, 1989.

MEIRA, Luciano de Lemos; DIAS, Maria da Graça; SPINILLO, Alina Galvão. Raciocínio lógico-matemático: aprendizagem e desenvolvimento. Temas em Psicologia, n°1, 1993.

MORGADO, L. M. de A. O ensino da Aritmética: perspectiva construtivista. Coimbra: Almedina, 1993.

NUNES, T.; BRYANT, P. Crianças fazendo Matemática. Trad. S. Costa. Porto Alegre:

Artes Médicas, 1997.

PIAGET, Jean. Biologia e conhecimento. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

RABELO, Gabriela Moreira. Livros da Vida: memórias das crianças e em práticas pedagógicas na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

SILVA, Simone de Oliveira Andrade; LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Correlação entre o raciocínio lógico e o raciocínio matemático em crianças escolarizadas. Bolema, Rio Claro, v. 33, nº 65, p. 1.047-1.066, 2019.

VERGNAUD, G. A criança, a Matemática e a realidade: problemas do ensino da Matemática na escola elementar. Trad. Maria Lúcia Faria Moro. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009. (Pesquisa n° 146).

VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZACARIAS, Eloísa; MORO, Maria Lucia Faria. A Matemática das crianças pequenas e a literatura infantil. Educar, Curitiba, n° 25, p. 275-299, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KEILA PAULINO PALITOT DIAS

Resumo

A importância da hora da contação de histórias, na educação infantil é fascinante e muito importante para o desenvolvimento da criança. Escutar histórias é o início da aprendizagem para tornar-se um leitor; por este motivo, sabemos o quanto é importante essa proposta na vida das pessoas principalmente das crianças, desde um recém-nascido até a fase adulta. Quando essa prática da contação de história torna-se rotina dentro das instituições escolares, é onde os professores e crianças se envolvem em uma valiosa forma de vivenciar o lúdico e o encantamento. A contação de história proporciona as crianças entender novos aspectos como se comportar em diferentes situações do cotidiano. A contação deve ser uma atividade estimulada desde sempre; pois dessa maneira criança entende que é um momento importante e ao mesmo tempo prazeroso. Faz-se necessário escolher os livros de acordo com a idade e temas interesse deles. Quando a leitura é incentivada desde a tenra idade as crianças se tornam em adultos muito mais empáticos na formação crítica e sabedores dos seus direitos e deveres, porque a leitura muda a maneira de pensar. Na educação infantil, o estímulo à aprendizagem através da utilização da literatura infantil na contação história em sala de aula, pode propiciar modos e formas de educar que permitam as crianças o ingresso no mundo da leitura. Cada vez mais os contos passam por transformações para que se adapte ao contexto infantil tornando-se cada vez mais encantadores e levar as crianças se encantar ao ouvir ou ler as mesmas. Portanto, a contação de história tem o propósito de influenciar na formação de leitores competentes e ainda contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens e suas habilidades da escrita, cognitiva e social da criança.

PALAVRAS CHAVES: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS; EDUCAÇÃO INFANTIL; LÚDICO; CRIANÇA; COTIDIANO.

INTRODUÇÃO

O presente artigo nos faz refletir o quanto é importante a contação de história no espaço educacional para que possamos formar futuros leitores. O objetivo deste artigo é buscar compreender como essa prática pode ajudar a criança se tornarem leitores e também desenvolverem o gosto pela leitura, não só como um processo didático e obrigatório, mas como um despertar para a leitura, por maio de uma prática deleitosa.

A contação de história na educação infantil desperta na criança a curiosidade, estimula a imaginação, desenvolve a autonomia e o pensamento crítico, proporciona vivenciar várias emoções, ajudando a criança resolver seus próprios conflitos emocionais." Porque para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece." (VILLARDI, 1997, p.2).

De acordo com vários estudiosos a contação de histórias é um valioso auxiliar na prática pedagógica do professor da educação infantil. Para Souza (2011), a formação dos professores e as questões teórico-metodológico que se envolvem a seleção de livros para as crianças, bem como o uso dos mesmos, são pontos de discussão para início de um bom trabalho na contação de história. Parte das instituições não possui acervo suficiente e, quando possui, nem sempre estão em bom estado de conservação ou adequados à faixa etária.

As histórias contadas pelo adulto é uma forma de entretenimento, porém não é só isso, os conteúdos das histórias repletos de descobertas e transformações, fazem parte da formação de caráter das crianças, onde mesmo sendo vivenciados no imaginário, os contos, as fábulas e as lendas colaboram para a construção da ética e cidadania.

Contar histórias transformou-se em profissão por sua tamanha importância na educação infantil, num estímulo a criatividade e ao lúdico.

A leitura envolvida com o brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual, pois, através das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relacionados às ideias onde estabelecem relações lógicas desenvolvendo expressões orais e corporais, reforçando suas habilidades sociais, reduzindo agressividade, integrando-se a sociedade construindo seu próprio conhecimento.

O professor ou o contador de história provocam nas crianças um processo de construção de suas identidades sociais e culturais que contribuem para o desenvolvimento da linguagem já que aumentam o universo de significados das crianças e do hábito da leitura, de vital importância na educação infantil.

O ato de ouvir histórias desenvolve o pensamento crítico e oferece para as crianças a possibilidade de conhecer um mundo encantador, mas também cheio de desafios que precisam ser enfrentados.

A literatura infantil, principalmente

os contos de fadas, ajuda e às vezes tornam-se decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo a sua volta e a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou do convívio social, superando o medo que inibe e ajudando a enfrentar os perigos e as ameaças que sente a sua volta.

O contar história parte do princípio deste olhar, da necessidade de comunicação, da vontade de estar junto a outras pessoas e partilhar sentimentos que se move de coração e sai pelo olhar, da história oralizada pela palavra. Contar história hoje denota salvar o mundo imaginário (SISTO, 2001).

A contação de história é um grande utensílio para acordar o senso crítico e reflexivo não só das crianças, mas de todas as ouvintes, podendo um mesmo texto serem interpretados de diversas formas. Podemos dizer que a contação de histórias em sala de aula é divertir, estimulando a imaginação das crianças e é claro despertar o interesse pela leitura, pois narrar uma história será sempre um exercício de renovação de uma vida, um ponto de partida para ensinar os conteúdos programáticos ou até mesmo entender o que se passa com as crianças.

Segundo Jolibert (1994, p.14), é lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para ler depois: não é autêntico tentar uma diferença, nem no tempo, nem na natureza da atividade, entre "aprender a ler e ler". Ler é entender o sentido das coisas, por isso entender o outro. Quem lê se transforma através do sentido que as palavras produzem.

O objetivo deste artigo é analisar a importância da contação de história na educação infantil, enfatizando a contribuição para os aspectos social, cognitivo, como também reforçando as interações educativas e de aprendizagem da criança e identificar as práticas utilizadas no trabalho docente, já que a mesma se tornou tão presente no mundo cotidiano das crianças.

Desenvolvimento

As contribuições de uma contação de histórias são distinguidas como um importante auxiliar na formação das crianças, na compreensão e absorção dos seus significados.

A de história é de suma importância é de grande consideração por parte dos linguistas, pois essa estratégia é eficaz para que haja a construção da linguagem oral e escrita e também para a leitura do mundo e de todos os processos comunicativos e dialógicos de reconhecimento de cada ser humano na sociedade. (FREIRE, 2002).

BUSATTO (2006) destaca a importância que os índios davam aos círculos formados para dividir acontecimentos do passado de seu povo para as gerações; o pajé, que tinham só eles os segredos da arte de dizer, deixou de ser um mero instrumento de diversão e encantamento popular, para ser depositário das tradições da tribo, as quais ele deveria transmitir às novas gerações para serem conservadas e veneradas através do tempo.

As crianças que escutam as histórias incorporam uma atitude analítica exemplificada pelo orador, por meio de seus conhecimentos e problematizações durante a contação de histórias, permitindo o desenvolvimento do seu senso crítico.

[...] o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversa, que vão de prazer emocional e intelectual. Além de simplesmente fornecer informações sobre diferentes temas – históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (FARIA 2010, p.12).

Antes de qualquer contação de história é necessário que prepare uma sessão para entrar no mundo da imaginação para que o leitor-ouvinte sinta-se convidado a conhecer segredos e revelações, que é um momento de muita confiança.

Dentre as particularidades da contação de história CAVALCANTI (2002, P.83), aponta para o fato o contar história é bem mais complexo do que se pensa, pois implica estabelecer vínculos e confiança com as crianças/ouvintes é, firmar um compromisso que vem de longe e por isso, as atividades relacionadas às contações de histórias devem ser desenvolvidas muito bem.

Conforme FREIRE (2002, p.12), nesse tipo de pesquisa, "A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que movia – e até onde não sou traído pela memória-, é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio e re-vivo, no texto que escrevo a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra.

A prática de ler não está relacionada à leitura de um texto, no sentido tradicional, será também por meio da interpretação, a contação de história se manifesta de diversas formas de modo que, mesmo antes de uma criança se alfabetizar ela já lê o mundo que a cerca.

De acordo com Santiago (2018, p. 60).

[...] inserção de histórias no ciclo de alfabetização é uma estratégia que traz muitos benefícios ao aprendizado dos educandos, pois desenvolve [...] o hábito e interesse pela literatura, podendo se tornar um facilitador

quando se trata de aprimoramento do código linguístico por parte da criança.

Para a autora Abramovich (1997, p. 16).

Também salienta essa importância para a formação do ser humano, onde ouvir histórias ajuda na formação de um leitor, na descoberta e compreensão do mundo. Sendo uma atividade lúdica e pedagógica, a contação de história é uma ferramenta de trabalho para o professor, na contação de história as crianças podem descobrir outros lugares, tempos, jeitos de agir e de ser, outra ética, ótica..., e, assim, conhecemos diversas. disciplinas, sem precisar conhecer o nome ou para que servem cada uma delas.

Segundo Busatto (2003, p.10).

Os recursos para contar histórias são bastante amplos, porém existem muitos profissionais que não utilizam e aproveitam estes, e acabam utilizando sempre as mesmas técnicas ou nem as utilizando; muitas vezes, acabam somente lendo as histórias para os educandos.

Nas sociedades antigas, contar histórias não tinha uma finalidade como hoje temos, as histórias eram contadas como conversas, passatempo entre a família e amigos em suas casas ou comunidades, um instrumento utilizado para passar informações através do tempo.

Para contar histórias são necessários alguns elementos, como expõe Caldin (2002, p.30).

[...] é necessário captar o ritmo e a cedência dos contos, fazer as pausas no momento certo, não entra em descrições cheias de detalhes, criar um clima de envolvimento e encanto, e, acima de tudo, usar todas as modalidades e possibilidades da voz- sussurrar, imitar os ruídos, as vozes dos animais, as inflexões que indicam suspense e clímax.

Segundo Brito (2003, p.162).

Esses elementos complementam a contação, pois, permite ao aluno utilizar as diferentes para atrair a atenção do leitor-ouvinte para narração que será realizada.

Dentre tantos elementos possíveis para realizar uma contação, também não podemos nos esquecer de que uma vez que foi constatado a contação de história como fonte de prazer para a criança e a contribuição que oferece o seu desenvolvimento, não se pode correr o risco de improvisar, sendo necessária uma preparação prévia e conhecimento do livro a ser lido. Diante disso, o objetivo geral busca colaborar para a formação dos professores contadores de histórias fornece orientação e dicas para o exercício do trabalho profissional e inserção social.

Os objetivos específicos buscam sugerir dicas e técnicas de histórias a ser dinamizado no trabalho com a contação de histórias, apresentar maneiras para ampliar o repertório das contações na sua atualidade.

A contação de histórias é uma forma lúdica de transmissão de conhecimentos e um poderoso estímulo à imaginação. Por auxiliar no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças-alunos, se destaca como uma importante aliada da educação infantil.

A educação infantil tem contribuído para orientar o professor nas suas atividades docentes principalmente quando se diz respeito na ora da história, pois é uma prática que lhe dá condições de melhor escolher os métodos e as ideias, para suas narrativas.

É fundamental para o desenvolvimento das crianças ouvirem histórias, pois possibilitam a percepção do mundo em que vivemos, em especial, os sons e os silêncios do mundo, além daqueles sons e silêncios que podemos produzir como a nossa voz, o nosso corpo ou com materiais diversos.

A importância de se contar história, é uma transmissão de conhecimentos de forma lúdicas e tem o poder de estimular a imaginação das crianças-alunos, por tanto a contação de história é um grande aliado no aprendizado da educação infantil e para o professor um potencializador no seu trabalho para poder mostrar para as crianças o quanto é bom e importante ouvir histórias e poder desenvolver-se intelectualmente.

É de suma importância para o bebê ouvir a voz amada e para criança bem pequenina escutar uma narrativa curta, simples, repetitiva e cheia de humor e de calidez (numa relação a dois), para a criança de educação infantil ouvir histórias também é fundamental numa relação adulto e várias crianças.

O ato de contar histórias, instrui, socializa e diverte as crianças. É uma ferramenta que desperta o interesse pela leitura, ajuda no desenvolvimento psicológico e moral auxiliando na manutenção da saúde mental das crianças em fase de desenvolvimento, amplia o vocabulário, desenvolve a linguagem.

O ato de contar história aumenta a capacidade crítica da criança, é sem dúvida notada como divertimento, e a criança passa a ter um entendimento largo do universo que a cerca. O desenvolvimento infantil se dá num processo criado pela própria criança a partir das suas interações e vivencias com as histórias.

Não há dúvidas de que a atividade é bastante animada, divertida e prazerosa e que transforma o espaço da sala de aula em

um ambiente educativo.

Aqueles que ouvem histórias desde cedo costumam se tornarem leitores. A leitura, por sua vez, é muito valiosa no processo formativo dos indivíduos, já que amplia o vocabulário, colabora no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e estimula a curiosidade, a imaginação e a criatividade. Muitos estudos apontam que a contação histórias é um recurso muito importante para o planejamento do professor na área da educação infantil, e serve como recurso para envolver múltiplas atividades, citando exemplo, o de ouvir, opinar, indagar e ao mesmo tempo se expressar.

Ainda trabalha a atenção, a memória e a reflexão. Desperta a sensibilidade, a descoberta da identidade, adapta as crianças ao meio ambiente, assim como desenvolve as funções cognitivas para o pensamento como comparação, raciocínio lógico, pensamento hipotético convergente e divergente.

Dessa forma, procura-se mostrar a real importância da contação de história no desenvolvimento da criança, assim com os diversos recursos para enriquecer sua narração e optar por melhor espaço físico para sua apresentação.

Considerações finais

O objetivo da pesquisa foi reconhecer a importância e a significância da contação de história na vida da criança principalmente mesmo antes de ser alfabetizada, o seu desenvolvimento se dá por meio de um processo onde as interações vivenciadas pela contação de história promovem importantes habilidades como a oralidade, imaginação e a escrita, fazendo com que ela se identifique com várias situações do seu dia-a-dia e desenvolva meios de lidar com o seu sentimentos e emoções.

O ato de contar e ouvir histórias aumenta a capacidade da criança crítica da criança, é sem dúvidas notadas como o divertimento, e a criança passa a ter um entendimento largo do universo. O desenvolvimento infantil se dá num processo criado pela própria criança a partir das suas interações e vivências com as histórias.

É de suma importância uma conversa antecipada sobre a história com as crianças, o deleite pela leitura, é um intermediário no desenvolvimento da criança. A contação de histórias aumenta é uma prática antiga que ainda hoje se faz muito importante para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil em razão das histórias serem um meio de trabalhar temas morais, sociais e educacionais.

A necessidade que a Educação Infantil possa desenvolver nas crianças, mesmo não sendo alfabetizadas, o gosto pela leitura se dá através da intimidade da criança ouvinte e leitora por meio do livro.

Por fim, a leitura traz tantos benefícios para a criança que oportuniza novas formas de modos de pensar em uma educação dialógica, capaz de impulsionar valores sociais e culturais, por meio da contação de histórias, torna-se oportuno integrá-los ao mundo da imaginação, que aprenda brincando, e diversificando seus conhecimentos, a partir de histórias que considerem significativas, alcançando desse modo uma aprendizagem efetiva.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. 4ªed., São Paulo: Scipione, 1997.

BUSATTO, Cléo. Contar e Encantar-Pequenos segredos da narrativa: Ed: vozes, 8ªEdição, 2003.

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

BRITO, T.A.de. Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CALDIN, C.F. A Oralidade e a escrita na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto. Florianópolis, 2002.

CAVALCANTI, Joana. Caminhos da literatura Infantil e Juventude: dinâmicas e vivencias na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura infantil em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2010.

FREIRE, Paulo, Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz-. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 43. ed. São Paulo Cortez,2002.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. VOL.1; Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTIAGO, Naya da Silva. Contribuição da Contação de história no processo de ensino-aprendizagem com o foco no ciclo da alfabetização. Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Vitória, ES, V.24, N.1, p.55-75, jan/jun.2018.

SISTO, Celso. Texto e pretexto sobre a arte de contar histórias. Chapecó: Argos, 2001.

SOUZA, L.O.et al. A contação de histórias como estratégias pedagógicas na educação infantil e ensino fundamental. Revista Educare, v.6, n.12, p.235-249, jul.dez.2011.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Quality-Mark, 1997.

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E OS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

KELLY CRISTINA PANTALEAO

RESUMO

A Constituição da República Federativa do Brasil, assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser garantida uma educação digna, gratuita, pública e de qualidade. Assim a Educação Infantil é o ingresso ao sistema educacional. Isto posto, observa-se a necessidade de uma prática pedagógica inclusiva, voltada para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e ao envolvimento da família neste processo, no qual a perspectiva da escola inclusiva não seja a deficiência e sim, por direito, uma escola que trabalha com a diversidade do ser humano, a qual é objetivo do presente artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Educação Inclusiva; Direitos e Garantias Fundamentais.

ABSTRACT

The Constitution of the Federative Republic of Brazil ensures that education is everyone's right and the duty of the State and the family, and a dignified, free, public and quality education must be guaranteed. Thus, Early Childhood Education is the entrance to the educational system. That said, there is a need for an inclusive pedagogical practice, aimed at developing the potential of students and involving the family in this process, in which the perspective of an inclusive school is not disability, but, by right, a school that works with the diversity of human beings, which is the objective of this article.

KEY-WORDS: Child Education; Inclusive Education; Fundamental Rights and Guarantees

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, buscamos conciliar a reflexão acadêmico-filosófica a partir da obra do Professor Antônio Carlos Gomes Ferreira com a experiência do magistério na rede pública municipal de São Paulo para refletirmos sobre a educação infantil inclusiva e o respeito aos direitos humanos, apresentando uma análise acadêmica da docência na rede municipal de ensino.

Inicialmente, trazermos uma conceituação sobre direitos humanos e direitos fundamentais, procurando demonstrar a educação como direito fundamental positivado em nosso texto constitucional. Em seguida mostraremos o desrespeito à dignidade humana da criança quando lhe é negado o acesso à educação básica e por fim, a educação infantil enquanto educação inclusiva na rede municipal em São Paulo.

Observamos como a educação Infantil traz um lugar de oportunidades, de ingresso ao sistema educacional inclusivo, pois promove uma maior socialização entre seus pares, a partir das propostas vivenciadas, da exploração dos espaços e das relações entre crianças e crianças e adultos.

Por fim, de forma inevitável, abordaremos a importância da educação como instrumento de inclusão social, de formação e preparo do cidadão para participação da vida em sociedade e do prejuízo social causado à coletividade quando esse direito é desrespeitado.

1. Direitos Humanos, direitos fundamentais e a dignidade da pessoa

Inicialmente, cumpre esclarecer que a diferença entre Direitos Humanos e direitos fundamentais. Direitos Humanos são aqueles ligados a liberdade e a igualdade que estão positivados no plano internacional. Já os direitos fundamentais são os direitos humanos positivados na Constituição Federal. Assim, o conteúdo dos dois é essencialmente o mesmo, o que difere é o plano em que estão consagrados. Mas, é importante ressaltar que todos os seres humanos são possuidores desses direitos pelo simples fato de serem humanos. O cerne está ligado ao fato de que, por ser humano, o indivíduo é dotado de dignidade.

A definição consagrada na doutrina jurídica é de Antônio Pérez Luño, que diz que: "os Direitos Humanos constituem um conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico concretizam as exigências de dignidade e igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelo ordenamento jurídico" (LUÑO apud PEREIRA, 2006, p. 76).

A essência do conceito de direitos humanos está na proteção aos direitos mais importantes dos homens, notadamente a dignidade humana, ou seja, a base dos direitos humanos é a dignidade da pessoa humana. De forma mais simples: assegurar a dignidade do ser humano é respeitar e tratar de forma igualitária, independente de quaisquer condições sejam elas; sociais culturais ou econômicas.

Segundo Comparato (2003, p. 14) é a “convicção de que todos os seres humanos têm direito a serem igualmente respeitados, pelo simples fato de sua humanidade, nasce vinculada a uma instituição social de capital

importância: a lei escrita, como regra geral e uniforme, igualmente aplicável a todos os indivíduos que vivem numa sociedade organizada".

A Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou, em 1948, na Assembleia Geral, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ressaltando que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. O documento é a base da luta universal contra a opressão e a discriminação e reconhece que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada cidadão do planeta (FERREIRA, 2017, p. 294).

Numa visão histórica, os direitos estão classificados como, dimensão ou geração. Direitos esses previstos em tratados e convenções internacionais (Direitos Humanos) e nas normas de ordem jurídica de um Estado soberano (direitos fundamentais), da seguinte forma: direitos de primeira geração: são os direitos civis e políticos; direitos de segunda geração: são os direitos, econômicos, sociais e culturais; direitos de terceira geração: são os direitos relacionados ao meio ambiente, qualidade de vida, paz, autodeterminação dos povos, defesa do consumidor da criança e do idoso.

Podemos falar também em direitos de quarta geração, que são aqueles relacionados com a democracia, informação e pluralismo político das minorias e/ou relacionados com a genética envolvendo a preocupação com a gênese do ser humano (questões relacionadas à clonagem e aos estudos da célula-tronco).

Alguns autores já trabalham uma quinta dimensão dos direitos humanos, seriam aqueles relacionados com a cibernética, a preocupação com o mundo virtual, e o futuro da humanidade.

2. O direito fundamental e o desrespeito à dignidade humana da criança

O artigo 3º da Constituição Federal afirma que: constituem objetivos fundamentais da nação: "construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 2019).

A leitura do artigo 3° da Constituição parece uma utopia, impossível de ser alcançado. Porém, sabemos que a construção dessa sociedade ideal passa pelo exercício da cidadania. Ou seja, somente cidadãos conscientes, livres e autônomos são capazes de participar politicamente de forma efetiva das decisões do Estado. Para isso, inequívoca e inquestionavelmente, a educação é o meio indispensável para a construção, primeiramente, do homem cidadão e, consequentemente, de uma sociedade mais democrática, plural, justa e solidária. Nas palavras de Nelson Mandela: "a educação é a arma mais poderosa que temos para mudar o mundo" (apud FERREIRA, 2017, p. 30).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, traz à educação como um direito fundamental de natureza social e o artigo 205 diz:

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.

Temos, assim, a educação como um direito fundamental de natureza social, sendo por intermédio dela que se inicia o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis. Dessa forma, é necessária a consolidação da política de garantia e proteção dos direitos sociais e, para isso, é imprescindível a figura do Estado Democrático Social autônomo para atuar na redução das desigualdades e mazelas sociais, na preservação do meio ambiente e apto a prover dignidade e desenvolvimento humano sustentável aos seus cidadãos (FERREIRA, 2017, p. 121).

A promoção de direitos sociais é a possibilidade de os cidadãos terem acesso à educação, à saúde, ao trabalho justo, à previdência, à cultura, à cidadania e à dignidade. Sendo assim, surge a possibilidade de organização social para cobrar desse Estado a efetivação de políticas públicas que combatam as injustiças sociais, garantindo a inclusão no sistema político.

A concretização dos direitos fundamentais pode ser entendida como um pressuposto para a efetivação da cidadania. Por isso, é imprescindível um modelo de educação democrático e plural, que seja realmente engajado no desenvolvimento de uma cidadania como caminho para o "nascimento" de indivíduos que consigam avaliar criticamente a conjuntura social na qual estão inseridos e, possam, a partir desta tomada de consciência, concorrer para uma reestruturação positiva da organização da sociedade (FERREIRA, 2017, p. 312).

Resta evidente que, um povo sem educação digna não será um povo digno, pois sua dignidade passa, ou se inicia pelo respeito à educação formadora da pessoa cidadã. Um povo educado, é mais difícil de ser manipulado.

Na contramão da declaração Universal dos Direitos Humanos, o Brasil, mantém um ciclo de manutenção de suas desigualdades e de exploração de classes em flagrante desrespeito às normas que protegem a dignida-

de humana. Vejamos.

A sociedade tem consciência de que crianças começam a trabalhar muito cedo no campo para ajudar na manutenção da família que vive em situação de extrema pobreza, em total desrespeito à Constituição, que exige a educação básica obrigatória e gratuita.

Muitas crianças e jovens deixam de frequentar a escola e, consequentemente, têm por prejudicado o direito à educação. As desculpas ou justificativas para o desrespeito à Constituição são sempre de ordem socioeconômica. Àliás, segundo pesquisas, mais de 40% das crianças de 6 a 10 anos, de famílias com renda familiar per capita até um quarto de salário-mínimo, trabalham (CASTILHO, 2015, p. 93).

O trabalho infantil exerce influência negativa na educação infantil. Estando fora ou não da escola, a criança tem seu desempenho prejudicado porque fica cansada e desatenta. Consequentemente, estarão despreparadas para o mercado de trabalho futuro e, tendo que aceitar subempregos, aumentam o ciclo de pobreza no Brasil (CASTILHO, 2015, p. 95).

Associada a pesquisa acadêmica na faculdade de Direito, somamos nossa experiência no magistério na rede pública municipal para refletirmos acerca da educação infantil como elemento de inclusão social e garantidor da dignidade humana, pois a infância é um dos estágios mais importantes para o desenvolvimento do ser humano e se reflete por toda vida.

3. Educação infantil enquanto educação inclusiva na rede municipal em São Paulo

O respeito, o apreço e o carinho que se tem pela educação, tornou latente o desejo de compartilhar essa composição com o leitor e convidá-lo a refletir sobre a educação inclusiva com vistas ao labor realizado na educação infantil, buscando enaltecer o trabalho de todos aqueles que acreditam na magnitude desta etapa, que apresenta a inclusão como instância básica da educação.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil traz um lugar de oportunidades, de ingresso ao sistema educacional inclusivo, pois promove uma maior socialização entre seus pares, a partir das propostas vivenciadas, da exploração dos espaços e das relações entre crianças e crianças e adultos. É nesse sentido que se fortaleçe, nos centros de educação infantil – CEI e escolas de Educação Infantil - EMEI, um espaço privilegiado onde, além da convivência, a estimulação da fase inicial da vida potencializa o desenvolvimento, independente de deficiências, reduzindo as diferenças e promovendo o respeito mútuo.

É papel fundamental da escola, possibilitar a ampliação progressiva das experiências socializadoras, possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos, ampliando gradativamente o que o aluno já tem por aprendido em seu primeiro meio social, que é a família.

A partir de 1988, o atendimento às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade passou a ser reconhecido pela Constituição Federal Brasileira, passando assim das creches e pré-escolas para um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV), como destaca também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990, p. 70).

O atendimento na Educação Infantil está organizado da seguinte forma: crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade sendo atendidas nas CEI´s (Centros de Educação Infantil) e crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) em EMEI´s (Escola Municipal de Educação Infantil); ambas são consideradas instituições de Educação Infantil, sendo distintas entre si apenas pelo critério de faixa etária, conforme nos afirma no título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art.4º, IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, "O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade". (LDB, 2011, p. 10)

Conforme nos mostra a LDB (2011, p. 11) no art. 29, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. Atualmente existe uma série de documentos que discutem a implantação da educação especial visando a inclusão social.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a Educação Especial em escolas de Educação Infantil é oferecida através do currículo e da integralidade do cuidar e educar, ou seja, no próprio turno de atendimento regular das crianças. Existe também o suporte pedagógico e técnico prestado pelos CEFAI´s (Centro de Apoio e Acompanhamento à Inclusão), que realizam o acompanhamento dos alunos com deficiência por meio de visitas sistemáticas às unidades escolares, avaliações pedagógicas, reuniões formativas com os coordenadores e professores e atendimento aos pais, pelos profissionais que neles atuam, quais sejam, os PAAI´s (Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão), pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e pelas Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE´s). Porém, se a política de inclusão educacional traz importantes contribuições para todos, também propõe desafios como, por exemplo, a formação dos professores, tanto de ensino regular, quanto especialistas, as adequações arquitetônicas dos espaços escolares, além de parceria com outros pro-

fissionais como fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais.

Considerando o paradigma de suporte, como evidencia Omote (2008), é importante destacar que o "processo de inclusão não deve ter como foco único o aluno, nem considerar que é ele quem carrega limitações e inadequações". É preciso evidenciar também que o meio que engloba o ambiente físico-arquitetônico, psicossocial e sociocultural no qual o sujeito está inserido, deve ser alvo de ações e intervenções. Um dos documentos nesse sentido, que temos como norteador da Educação Infantil: "... as potencialidades dos bebês e crianças se ampliam à medida que vivem experiências que sejam desafiadoras das ações das possibilidades das crianças" (Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015, p. 16).

Reforçamos o quão importante é o papel da Educação Infantil na vida das crianças, por ser um espaço voltado para o desenvolvimento integral, independentemente de suas características ou condições. Considera-se as escolas de Educação Infantil um lugar onde as práticas de inclusão e respeito à diversidade devem ser trabalhadas de forma natural, o que propicia às crianças o desenvolvimento de condutas respeitosas e de hospitalidade nas relações sociais.

Entende-se a escola como um espaço onde também se educa para a convivência, em que se fundamenta o respeito à diversidade, desprovida de conceitos e preconceitos. É neste sentido que se fortalece, nos Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil, um espaço privilegiado onde, além da convivência, a estimulação na fase inicial da vida, potencializa o desenvolvimento, independente de deficiências, reduzindo as diferenças e ampliando a autonomia.

A perspectiva da escola inclusiva não é a deficiência, mas sim uma escola que trabalha com a diversidade e as singularidades que são parte integrante do ser humano, sendo este um espaço educativo, um espaço justo para todos os estudantes. Não é a condição do aluno o único determinante do seu desenvolvimento; a condição que a escola olha para esse aluno contribui com importante significado, positiva ou negativamente.

O mundo mudou, os alunos mudaram e a educação inclusiva é uma necessidade de respeito a todos, independente de suas habilidades, dificuldades ou limitações. Nesse novo tempo, não só o professor de Educação Infantil, mas todos se encontram em uma situação bastante desafiadora, uma vez que a escola moderna enfrenta uma série de percalços, dentre eles: sala com um grande número de alunos, com diversas necessidades e aprendizagens diferenciadas; a falta de estrutura de muitas escolas e os problemas sociais que afligem a sociedade e que adentram pelo portão das escolas.

É necessário enaltecer o trabalho dos professores que, com pouco, fazem o primordial e, com excelência, apesar de todas as dificuldades têm realizado um valoroso trabalho, em especial na Educação Infantil. O que se constata são profissionais conscientes e preocupados com a importância e a qualidade da educação, que tem demonstrado intenção e elevado conhecimento pedagógico em suas propostas, pautados em experiências significativas e desafiadoras, estimulando o protagonismo, a autonomia e o fortalecimento da identidade dos estudantes.

Ainda assim, é urgente que a educação ultrapasse alguns paradigmas e concepções por anos enraizadas, para que possa, de fato, existir uma educação inclusiva e de qualidade, bem como é necessário que as políticas públicas comecem a funcionar e invistam no processo de educação de forma séria e duradoura, para todos. Conquanto, por acreditar na virtude da educação, prosseguem-se as batalhas educacionais diárias, com dedicação, empenho e esforço, acreditando que é com civilidade, conhecimento e respeito que se mudará o futuro de uma sociedade para melhor.

Eis aí o lugar da escola e do docente: receber a todos. A perspectiva inclusiva é aquela que acolhe a todos e proporciona um atendimento atento às suas singularidades, com respeito às diferenças.

O lugar de toda criança é na escola, salvo os casos com comprometimentos mais graves e que, por recomendação de uma equipe multiprofissional, precisem frequentar uma instituição diferenciada, que lhes ofereça cuidados específicos que não podem ser ministrados na escola. Busca-se hoje, pois, que se construa uma sociedade verdadeiramente democrática, que possibilite a educação sem restrições, em cumprimento à Constituição Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É cediço que vivemos tempos de retrocesso social com as políticas públicas do atual governo na condução do país. É fato que esse direcionamento só é possível por conta da falta de consciência e de preparo para o exercício da cidadania da maioria do povo brasileiro. Reflexo claro da deficiência das políticas educacionais do país.

No presente trabalho refletimos sobre a educação infantil inclusiva e o respeito aos direitos humanos, fazendo uma análise cientifica com base na experiência do magistério na rede pública municipal na cidade de São Paulo.

Tentamos mostrar com a referida pesquisa e análise que a educação é um instrumento imprescindível para a construção de

um mundo melhor. Não de forma utópica e abstrata, mas de forma concreta e objetiva. Pois para construirmos o mundo idealizado pelo constituinte de 1988, qual seja: uma sociedade justa, livre, solidária, mais inclusiva, tolerante e menos desigual, é necessária a efetiva participação política de seu povo. Mas como esse povo pode participar das instâncias decisórias do poder, se ele sequer tem consciência de seu papel como cidadão.

O povo é vítima de um círculo vicioso. Uma pequena elite econômica (sediada nos países ricos) exploram a maioria da população pobre mundial. Para tanto, essas elites econômicas globais contam com o apoio das elites econômica regionais, ou seja, cada país possui uma elite interna que explora seu próprio povo para atender os interesses macroeconômicos dos donos do capital. O povo é mero gado conduzido por políticas de alienação midiática e de dissimulação e deformação da realidade.

A arma mais potente contra essa alienação é a educação, pois somente ela é capaz de despertar o indivíduo para conhecer a si mesmo e o mundo em sua volta. Esse despertar da consciência faz do indivíduo um cidadão crítico, autônomo e emancipado. Por isso, as elites mantêm o cidadão escravizado em um ciclo de supervalorização dos bens materiais e da importância primordial do trabalho. O que faz a educação, ao invés de libertar o homem, transformá-lo em "máquinas" produtoras e consumidoras de mercadoria. Assim, a educação serve apenas para alimentar o mercado de trabalho, formando uma massa de cidadãos alienados, analfabetos funcionais, sem senso crítico e incapazes de resistir à exploração do homem pelo homem.

Sem uma educação digna que conscientize o cidadão que "todo poder emana do povo" e que seu preparo para o exercício da cidadania é fundamental para construção de uma sociedade mais humana, justa e igualitária. Sem consciência de cidadania, os interesses dos exploradores serão sempre defendidos pelos explorados.

Procuramos, na presente pesquisa, conciliar a reflexão acadêmico-filosófica a partir da obra do Professor Antônio Carlos Gomes Ferreira com a experiência do magistério na rede pública municipal para concluirmos que a educação é um direito humano fundamental de natureza social, previsto nos textos internacionais e garantido pela positivação em diversos dispositivos do nosso ordenamento jurídico pátrio, pois, sem educação não há formação do homem enquanto cidadão consciente e, sem cidadania, fica impossível lutar no campo político contra as forças absolutas e invisíveis do capital que utiliza-se dos meios de produção em massa de informação para calar e manipular a maioria do povo.

A educação Infantil traz um lugar de oportunidades, de ingresso ao sistema educacional inclusivo, pois promove uma maior socialização entre seus pares, a partir das propostas vivenciadas, da exploração dos espaços e das relações entre crianças e crianças e adultos.

Para finalizar, nada mais apropriada do que a sínteses das palavras de Nelson Mandela e Paulo Freire encontradas na obra do Professor Antônio Carlos, a ideia de que a educação é a arma mais poderosa que temos para mudar o mundo, mas quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar o opressor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. As relações entre pares em idade escolar. Um estudo de avaliação da competência social pelo método Qsort. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Portugal. 1997.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 01 nov. 2019.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 12 nov. 2019.

_____. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Lei n° 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Caderno de Educação em Direitos Humanos, n.1, Brasília, 2013.

COMPARATO, F. K. A formação histórica dos direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 2003.

CASTILHO, Ricardo. Direitos Humanos. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FERREIRA, Antônio Carlos Gomes. A eficiência do Estado no mundo globalizado. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

_____, Antônio Carlos Gomes. Curso básico de sociologia - geral e jurídica. São Paulo: Clube de Autores, 2017.

LORDELO, E. R. & Carvalho, A. M. A. Creche como contexto de desenvolvimento: parcerias adulto-criança e criança. Temas de Psicologia, Ribeirão Preto, 6, 117-128. 1998.

OLIVEIRA, A.A.S; OMOTE, S; GIROTO, C.R.M. Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial. Marília: Fundepe, 2008.

OLIVEIRA, Z. M. R. & Rossetti-Ferreira, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. Cadernos de Pesquisa, 87, 62-70. 1993.

_____. Educação Infantil: Espaço de Oportunidade para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas. 2008. 69f. Monografia de Conclusão de Graduação – Faculdade Taboão da Serra, Taboão da Serra, 2004.

PEREIRA, Jane Reis Gonçalves. Interpretação constitucional e direitos fundamentais: uma contribuição ao estudo das restrições aos direitos fundamentais na perspectiva da teoria dos princípios. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

A ARTE E SUA COMPLEXIDADE

LISANDRA MONTEIRO DO NASCIMENTO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir como as artes estão presentes no cotidiano das crianças e como essas experiências podem ser compreendidas a partir da perspectiva delas. Compreender as experiências artísticas das crianças pode ajudar os professores a oferecer experiências significativas em suas salas de aula, levando em consideração onde as crianças vivenciam as artes e qual o valor dessas experiências. Além disso, o artigo aborda as diversas técnicas artísticas, que são os procedimentos e métodos pelos quais uma obra de arte pode ser produzida, e como os professores podem utilizá-las de forma terapêutica com os alunos. A metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica, com autores que corroboram com o tema em questão.

Palavras-chave: experiências; perspectiva; procedimentos.

INTRODUÇÃO

O objetivo da educação artística é promover o crescimento holístico de bebês, crianças e adolescentes, encorajando sua aprendizagem e apreciação estética em um ambiente artístico de brincadeira com apoio guiado se necessário. As atividades devem capturar e manter seu interesse e ser culturalmente apropriadas.

A educação artística deve ser uma disciplina estimulante, relaxante e agradável, onde as crianças podem desenvolver, aprender e crescer em seu potencial artístico, influenciando e aumentando suas habilidades cognitivas, físicas, sociais e emocionais simultaneamente.

É importante permitir que bebês, crianças pequenas e crianças pequenas tenham a liberdade e o prazer desenfreado de experimentar e explorar as artes, pois eles estarão conscientes ou inconscientemente desenvolvendo seus pensamentos e sentimentos cognitivos, sociais e emocionais sobre suas experiências artísticas.

A arte desempenha um papel cada vez mais importante na primeira infância, permitindo que as crianças descubram, explorem, imaginem e experimentem de forma independente, desenvolvendo assim suas habilidades motoras finas, pensamento cognitivo, expressão e linguagem.

Participar de oportunidades artísticas que permitem liberdade, experimentação e exploração em um ambiente sem falhas permite a criatividade e a liberdade de expressão, semelhante à quando estão em jogo livre.

AS ARTES NO UNIVERSO INFANTIL

As experiências artísticas são essenciais para o desenvolvimento da criança, já que o pensamento artístico é uma forma particular de conceber a realidade. Assim como as crianças constroem conhecimento na brincadeira, suas atividades artísticas também precisam fazer sentido para elas, integradas em suas próprias experiências.

A arte deve encorajar a participação por meio de oportunidades culturalmente apropriadas, aumentando ainda mais o desenvolvimento holístico e o aprendizado artístico.

É importante considerar que a cultura influencia pensamentos e comportamentos, abrangendo diversidade étnica, racial, religiosa, 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 é moldada pela cultura e contexto histórico-cultural em que está inserida, por isso é importante reconhecer o contexto de cada criança na hora de ensinar e aprender.

A aprendizagem ocorre por meio de influências sociais, culturais e históricas, então atividades de arte que se conectem aos fundos de conhecimento das crianças irão despertar seu interesse e beneficiar seu aprendizado artístico.

É importante considerar a cultura local e étnica, proporcionando às crianças oportunidades de vivenciar objetos e artefatos valorizados por suas comunidades. A arte visual permite que as crianças se conectem e construam suas identidades culturais por meio de atividades que se relacionam com seus interesses e experiências, incentivando ainda mais seu desenvolvimento e participação na arte. Ao ensinar educação artística, é fun-

damental representar bem as identidades culturais das crianças nas oportunidades de arte.

Promover a apreciação estética nas artes é essencial para encorajar o desenvolvimento holístico e o aprendizado artístico. As crianças devem saber o que consideram esteticamente agradável para apreciar e manter o interesse, tendo 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)

Na educação artística, é importante ensinar às crianças a apreciação estética, pois isso contribui para o seu desenvolvimento holístico e aprendizagem das artes, permitindo que elas desenvolvam seus próprios conceitos pessoais sobre o que é considerado arte "agradável".

A instrução e o desenvolvimento da apreciação estética também fomentam o orgulho individual e a satisfação pessoal na arte, apoiando o que a criança considera esteticamente agradável.

No entanto, quando bebês e crianças pequenas criam algo significativo e esteticamente agradável nas artes visuais, eles podem se apegar a isso possessivamente e não querem descartá-lo. Nesse caso, os educadores têm a importante tarefa de orientar as oportunidades artísticas para estimular ainda mais a apreciação estética da criança, como visitar um museu para observar obras de arte, encontrar peças musicais agradáveis ou assistir a uma peça teatral que a classe possa apreciar.

A APRECIAÇÃO ARTÍSTICA

Observação é essencial para que a criança reflita sobre o que considera esteticamente agradável e, com sorte, isso irá influenciar positivamente sua própria jornada artística, inspirando seu trabalho atual e futuro.

Encorajar e instruir a apreciação estética em bebês e crianças pequenas irá inspirar seu trabalho e promover seu desenvolvimento holístico e aprendizagem nas artes. Como no jogo livre, as crianças devem ter liberdade para explorar e experimentar as artes, seja dança, música, teatro ou artes visuais, promovendo sua individualidade e desenvolvimento em cada estágio.

A linguagem artística deve ser culturalmente sensível e exploratória, 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, que é uma das aspirações do milênio, continua a abranger a educação estética e artística nos sistemas educativos, especialmente na educação inicial ou pré-escolar, pois a expressão artística é essencial e indissociável do processo formativo da criança, estimulando fortemente seu desenvolvimento humano desde o nascimento.

A arte é uma expressão da realidade social que está em constante desenvolvimento e moldada pelo sistema em que é criada. Ela é uma forma de consciência social presente nos processos educativos e não escapa às reconstruções culturais do tempo em que vivemos. A expressão estética é resultado da assimilação e transformação humana, gerando um comportamento criativo que engloba a natureza, a sociedade e o pensamento. Educar crianças pré-escolares do ponto de vista estético e artístico significa desenvolver sua personalidade futura, tanto psíquica quanto física.

Os modelos pedagógicos da educação infantil reconhecem a atividade estética e artística como uma condição indispensável de formação desde a concepção de Fröebel até pesquisas neuropsicológicas e educacionais que mostram que a educação artística desenvolve o pensamento, produtividade e criatividade das pessoas quando estimulada desde a infância. As atividades e expressões artísticas estão intimamente relacionadas com a socialização das crianças e favorecem a criação de vínculos afetivos.

Os conteúdos artísticos não devem ser um complemento, mas sim um elemento essencial na formação dos futuros cidadãos na educação pré-escolar. A percepção sensorial é fortemente estimulada quando recursos artísticos são aplicados no processo de aprendizagem na forma de brincadeira e liberdade de expressão. A prática e fruição artística proporcionam condições que ativam as esferas cognitivas, afetivas e comportamentais do ser humano desde a mais tenra idade, contribuindo para a formação de sua personalidade.

Os estímulos artísticos como sons, formas, cores, texturas, gestos e movimentos são altamente motivadores no jogo e nas atividades de aprendizagem, despertando e externalizando percepções, ideias e sentimentos que surgem nas fases do desenvolvimento infantil. 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 crianças, além de enriquecer a percepção e representação gráfica ou pictórica da apreensão. A música é a manifestação artística que mais influencia o desenvolvimento infantil, estimulando reações emocionais e reconhecimentos que deixam marcas na atenção e memória das crianças desde as canções de ninar maternas.

A dança de roda é um jogo popular entre meninas e meninos desde as civilizações humanas mais antigas, com raízes nas religiões e ritos mágicos de todos os continentes, como atestam os desenhos da Idade da Pedra. Ainda é praticada por algumas etnias que preservam sua cultura ancestral.

Essa condição sócio-histórica favorece um trabalho pedagógico baseado na diversidade de culturas desde a mais tenra idade. As rodas, círculos e rodadas são uma forma de expressão cultural presente em diversas sociedades em todo o mundo, e podem ser utilizadas como uma ferramenta pedagógica para promover a compreensão e valorização da diversidade cultural.

AS ARTES VISUAIS NA ESCOLA E SEUS BENEFÍCIOS

A arte em geral, especialmente as artes visuais, estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas nas crianças. Desde muito cedo, a pintura, o desenho e a plasticina promovem a apropriação do conhecimento e tornam-nos mais conscientes do processo que utilizaram para o fazer.

Usando seus sentidos, as crianças integram rapidamente o que acabaram de aprender em sala de aula por meio desses tipos de atividades. Quando ficam mais velhos, esse estímulo continua de forma mais fluida e avançada.

As artes visuais, como o desenho e a fotografia, incentivam a observação cuidadosa do ambiente para capturar diferentes eventos e detalhes do cotidiano que antes passavam despercebidos. Isso promove a autoestima e segurança das crianças ao desenvolver habilidades específicas e motivá-las a seguir em frente. Além disso, as atividades coletivas de arte, como exposições, promovem a autonomia e segurança dos jovens envolvidos.

As artes visuais são um veículo para gerar atenção positiva para os alunos e um meio de expressão de emoções, sentimentos e ideias, permitindo que as crianças organizem seus pensamentos e transmitam mensagens sobre sua realidade. A observação e o contato com a arte também promovem a diversidade de pontos de vista e geram cidadãos mais abertos e tolerantes às diferentes formas de vida.

A linguagem artística na educação escolar ajuda os alunos a desenvolverem sua criatividade, imaginação e personalidade, e exigem anos de prática consistente para que a imaginação e criatividade possam ser expressas de forma concisa.

O PROFESSOR COMO FACILITADOR DE EXPERIÊNCIAS DE ARTES VISUAIS

Os professores têm um papel fundamental na forma como os alunos experienciam as artes visuais. Eles são responsáveis por criar um ambiente de sala de aula que estimule a criatividade e pelo fornecimento de materiais de arte adequados e acessíveis. Eles também decidem quando e onde as crianças se envolverão nas atividades de arte, o que pode influenciar significativamente a forma como os alunos se relacionam com as artes e desenvolvem suas habilidades criativas.

Se é verdade que o gênero humano, cuja dialógico cérebro/mente ainda não está encerrada, possui em si mesmo recursos criativos inesgotáveis, pode-se então vislumbrar para o terceiro milênio a possibilidade de uma nova criação cujos germes e embriões foram trazidos pelo século XX: a cidadania terrestre. E a educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne dessa nova missão (MORIN, 2007, p. 72).

Alguns professores adotam uma abordagem sem intervenção nas atividades de arte, acreditando que as crianças são naturalmente criativas e que seu papel é apenas fornecer materiais e um ambiente de apoio. Eles acreditam que a interferência dos adultos pode ter um efeito negativo na criatividade da criança. No entanto, críticos dessa abordagem argumentam que as teorias socioculturais mostram que as crianças são influenciadas por diversos fatores, como relacionamentos, ambiente, cultura e materiais com os quais interagem.

Essas teorias destacam que a aprendizagem é uma experiência social e que criar de forma isolada, sem feedback, discussão e interação, pode prejudicar o desenvolvimento artístico. Na verdade, as crianças anseiam por interação, feedback e discussão sobre suas ideias, criações e interesses, e a interação social é fundamental para o processo criativo.

Arendt (1979 apud BARBIEIRI, 2012) corrobora, afirmando que:

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca desta, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de

todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo (p. 146).

Por outro lado, alguns professores de educação infantil estão adotando uma abordagem mais direcionada, em que planejam atividades pré-fabricadas para as crianças, geralmente inspiradas em sites como o Pinterest. Esse tipo de atividade pode fazer com que seja difícil distinguir o trabalho de uma criança do trabalho de outra.

Embora essas atividades possam parecer seguras para os professores, pois não há surpresas e eles podem controlar o resultado, elas podem ter um impacto negativo na autoeficácia das crianças nas artes e levá-las a se tornarem dependentes do professor para orientação e instrução. Isso pode limitar a criatividade das crianças e levá-las a não desenvolverem a confiança e a independência necessárias para explorar e experimentar com as artes visuais por conta própria.

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 (PCN´s, 1997, p. 19).

Muitos professores podem lembrar de um momento em suas vidas em que um professor ou modelo importante interferiu demais ou controlou sua produção artística, o que afetou negativamente sua confiança na área de artes visuais.

Para ajudar os professores a construírem sua confiança pessoal e conhecimento pedagógico em ensinar artes visuais na primeira infância, é importante que eles façam uma autorreflexão sobre sua história pessoal com as artes visuais. Isso pode ser feito individualmente ou em conjunto com a equipe docente, compartilhando experiências e memórias para construir uma filosofia compartilhada das artes visuais e decidir como elas podem ser valorizadas e integradas ao currículo. Também é importante envolver as famílias nessas discussões.

O Ensino da Arte na escola orientado pela Abordagem Triangular pretende formar o conhecedor, o decodificador da obra de arte e das imagens do cotidiano ou da cultura visual. Ou seja, este ensino promoverá uma recognição, uma reinvenção dos sujeitos envolvidos e estes se ressocializarão e se humanizarão (BARBOSA, 2010, p. 133).

É fundamental que os professores tenham um conhecimento prático e pedagógico das artes visuais. É importante que eles brinquem com diferentes materiais de arte antes de oferecê-los às crianças. Os professores podem se inscrever em aulas noturnas ou organizar eventos de aprendizado profissional para desenvolver novas técnicas e compreender diferentes gêneros artísticos.

Ao ter empatia com os desafios de trabalhar com diferentes materiais, os professores podem se envolver em conversas autênticas com as crianças sobre a produção de arte, o que muitas crianças apreciam. O mesmo vale para o conhecimento pedagógico.

Desenvolver uma compreensão teórica dos impactos de diferentes abordagens de ensino por meio do desenvolvimento profissional pode ajudar os professores a examinarem e, possivelmente, reformular a forma como veem as crianças como alunos, o que impacta fundamentalmente em como eles respondem como professores.

Existem muitas maneiras de alcançar um resultado quando se trata de criar algo. As técnicas artísticas são usadas para permitir que o criador personalize sua obra, transmitindo sentimentos, significados ou mensagens de maneira única. Algumas pessoas preferem a cor azul, enquanto outras preferem o vermelho, e diferentes técnicas podem fazer dessas cores a peça-chave no resultado final da obra. Algumas técnicas permitem transmitir uma mensagem suave, enquanto outras são mais abruptas.

Para promover o pleno desenvolvimento das potencialidades da educação infantil e do pensamento divergente ou intuitivo, e permitir a solução eficaz e rápida de problemas emergentes, é recomendável que a formação de professores em arte inclua práticas em desenho, pintura, modelagem e outras possibilidades artísticas. Além disso, a prática artística pode contribuir para a realização de uma vida autêntica e harmoniosa, devido à sua natureza desinibidora.

Antigamente, o ensino de arte era chamado de "desenho" e abrangia disciplinas específicas, como desenho artístico, anatomia e cor. Hoje em dia, o ensino de arte engloba uma ampla gama de atividades relacionadas às artes visuais. Historicamente, o desenho foi considerado uma arte menor e serviu apenas como suporte para outras disciplinas, sendo parte do processo de desenvolvimento de uma obra maior. A palavra "arte" significa a expressão ou aplicação da habilidade criativa e imaginação humana, geralmente em uma forma visual, como pintura ou escultura, produzindo obras para serem apreciadas principalmente por sua beleza ou poder emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte oferece uma ampla gama de benefícios para as crianças, incluindo habilidades de resolução de problemas, criatividade, alfabetização, habilidades motoras finas e

grossas, conexão e compreensão. A criatividade é um atributo cada vez mais valorizado e fundamental para o sucesso individual, organizacional e cultural, e a arte é essencial para isso. Quando as crianças se envolvem em atividades artísticas práticas, elas aprendem melhor em todas as disciplinas.

A criatividade é a capacidade de pensar de maneira não convencional, conectando ideias diferentes de uma forma nova. Soluções para grandes problemas e avanços em todas as áreas estão ligados à criatividade.

A capacidade de ser criativo é vital para o sucesso das crianças e para o bem-estar do mundo, especialmente diante de desafios como discórdia racial, conflitos, aquecimento global e extinção de espécies. É importante concluir que a arte é fundamental para o desenvolvimento prazeroso e significativo das crianças em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012.

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

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: 10 jul.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: .13 jul.2023.

DONDIS, D. A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KRECHEVSKY, M. Avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 2007.

O ECA E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E A RESPONSABILIDADE DA SOCIEDADE FRENTE Á DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAÇÃO

LÍVIA XAVIER ALBANO

RESUMO

Este artigo tem por objetivo explicar sobre as medidas socioeducativas e sua qualidade na execução, tanto na execução propriamente dita, como demonstrando a falta de estrutura dos órgãos responsáveis por elas. Sendo que não alcançam seus objetivos originais, com isso, contribuindo ainda mais para uma sociedade antiquada que simplesmente terão que “resolver” essa falha atual, pois está sendo gerado um resultado danoso para nossa sociedade. O Estatuto da Criança e do adolescente, além de prever a proteção integral, elevou o adolescente á categoria de responsável pelos atos considerados infracionais que cometer, através da aplicação das medidas socioeducativas. A medidas socioeducativas comportam aspectos de natureza que possa reprimir, uma vez que não se poderá punir e aspectos educativos, onde devem ser aplicadas atividades de caráter pedagógico durante a aplicação. A principal finalidade das medidas socioeducativa e a reeducação, tendo em vista que a principal responsabilidade do menor infrator tem caráter pedagógico.

Palavras-Chave: Criança; Adolescente; prevenção; responsabilidade; medidas socioeducativas.

ABSTRACT

This article aims to explain about socio-educational measures and their quality in execution, both in the execution itself, as well as demonstrating the lack of structure of the bodies responsible for them. Since they do not reach their original objectives, thereby contributing even more to an outdated society that will simply have to "solve" this current failure, as a harmful result is being generated for our society. The Statute of Children and Adolescents, in addition to providing full protection, elevated adolescents to the category of responsible for acts considered to be infractions that they commit, through the application of socio-educational measures. Socio-educational measures include aspects of a nature that can be repressed, since they cannot be punished, and educational aspects, where pedagogical activities must be applied during application. The main purpose of socio-educational measures is re-education, considering that the main responsibility of the minor offender is pedagogical.

Keywords: Child; Adolescent; prevention; responsibility; socioeducational measures

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como ênfase as medidas socioeducativas, as quais deveriam servir como um juízo de prevenção, se reveste m na natureza punitiva, contrariando as diretrizes orientadoras do direito juvenil salientando o papel que a sociedade e o Estado ocupam em relação a tal fato, já que esta questão vem sendo debatida no mundo jurídico, tendo em vista o fato da delinquência juvenil está se espalhando com tanta intensidade, tendo por base o método hipotético dedutivo. Buscamos mostrar a importância do papel que a sociedade exerce em relação a delinquência juvenil, através da prevenção, mostrando que somente através da ligação de esforço entre família, sociedade e governo. A delinquência juvenil vem crescendo abundantemente, é visível que os adolescentes estão violando a lei expressa pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tendo como consequência a reincidência desses infratores. Com isso, pode-se questionar se tal situação não seria o reflexo da aplicabilidade ineficaz das medidas socioeducativas previstas no ECA. Na época em que foi previsto as garantias fundamentais da criança e do adolescente em nossa Constituição, o constituinte brasileiro, optou comprovadamente em adotar a Doutrina de Proteção Integral. Temos que pensar o quanto importante é este período de adolescência na vida de uma pessoa, pois é nesta etapa da vida, onde o infante começa a criar seus valores, ser crítico a crenças, regulamentos entre outros. São neste período de vida onde propriamente são aprendidos e consequentemente conhecidos os valores, e personalidade deste infante quando se tornar um ser humano adulto. Mas além da importância deste período de vida, tem uma qualidade ao qual é muito importante também, que os jovens são facilmente ou diretamente influenciáveis pela realidade ao seu redor, cerco de amizades, familiares, situação de seu bairro e cidade. Podemos observar que essas influências como são apresentadas diariamente aos jovens, ele aceita, esta realidade. Enfim buscar mostrar a importância do papel que a sociedade exerce em relação a delinquência juvenil, através da prevenção, mostrando que somente através da ligação de esforços entre família, sociedade e governo, bem como a aplicação justa das medidas socioeducativas, buscando ressocialização, conforme o que dispõem o estatuto da criança e do Adolescente, a delinquência juvenil poderá ter diminuição.

DESENVOLVIMENTO

A promulgação do ECA (Lei 8.069/90) ocorreu em 13 de julho de 1990, consoli-

dando uma grande conquista da sociedade brasileira: a produção de um documento de direitos humanos que contempla o que há de mais avançado na normativa internacional em respeito aos direitos da população infanto-juvenil. Este novo documento altera significativamente as possibilidades de uma intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e jovens. Como exemplo disto pode-se citar a restrição que o ECA impõe à medida de internação, aplicando-a como último recurso, restrito aos casos de cometimento de ato infracional podemos dizer que o Brasil é o pioneiro em lançar o ECA. Este estatuto tem como princípio a constituição de 1988 tendo o mesmo princípio de igualdade com indivíduos. No caso de crianças e adolescentes serve para romper a ideia da doutrina de situação irregular de que o juizado de menores era somente para crianças e adolescentes de setores popular ou classe econômica desfavorecidas. É através do ECA que se estabelece as categorias jurídicas de criança e adolescente detrimento da terminologia menor. Pela nova doutrina aqueles com menos de 18 anos e mais de 12 são considerados adolescentes, e aqueles com menos de 12 anos são crianças, independente da situação socioeconômica. Isso porque aqueles menores de 18 anos passam a ser tratados como sujeito de direito.

O ECA permitiu que o direito de menores cedesse lugar ao direito da infância e da juventude. A opção teve como fundamento o

abandono da doutrina da situação irregular em favor da doutrina da proteção integral. Consequentemente, substituiu-se uma justiça de menores, tuitiva e paternalista, por uma justiça da infância e da juventude adequada ao direito científico e às normas constitucionais. O Estatuto proscreveu o termo menor e preferiu os vocábulos criança e adolescente para definir, respectivamente, as pessoas de até 12 anos e aquelas que tenham entre 12 e 18 anos (art. 2º). A distinção, a nosso ver, utiliza melhor técnica que a Convenção da ONU e a maior parte das leis estrangeiras, que se referem ao menor como toda pessoa de menos de 18 anos de idade. A superioridade do conceito adotado pelo Estatuto pode ser notada especialmente quando se fala do processo por ilícito penal, cujo único sujeito ativo é o adolescente. Ademais, o termo "menor" tem conteúdo normativo jurídico escasso e se presta a diferentes definições. (ALVES, 2008, p. 08)

O ECA traz também em seus textos o princípio de descentralização. Dessa forma, cria os conselhos de direitos, nas esferas, municipal, estadual e nacional, responsáveis por criar as leis. E os conselhos tutelares com atribuições restritas ao nível municipal, responsáveis por atuar de maneira interventiva. Pela legislação brasileira, o direito à proteção especial às crianças e adolescentes abrange os aspectos relativos ao trabalho, como idade mínima de 14 anos para a admissão, aquisição de direitos trabalhistas e previdenciários; garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola; conhecimento da atribuição de ato infracional com defesa técnica por profissional qualificado; respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, obedecendo aos princípios da excepcionalidade na aplicação de medidas privativas de liberdade; estímulo do poder público para o acolhimento por guarda de órfãos ou abandonados; acesso a programas de prevenção e atendimento especializado aos dependentes químicos. Além disso, a lei prevê a punição contra abuso, a violência e a exploração sexual infanto-juvenil. O estatuto se estrutura em três grandes sistemas de garantias que funcionam interligados o sistema primário que abrange as políticas públicas; o sistema secundário, relacionado as medidas de proteção, e o terciário que trata das medidas socioeducativas. O Eca não está totalmente acabado, isso porque ainda pode crescer em seu contexto, e principalmente na sua implementação. Precisa- se agora maior investimento na estrutura de rede, necessária para execução efetiva do Eca conforme lei 8.069.

As medidas socioeducativas fazem parte da resposta estatal, aplicada pela autoridade judiciária, ao adolescente que cometeu ato infracional. Embora possuam aspectos de sancionar e reprimir, não se trata de penas ou castigos, mas de oportunidades de inseri em processos educativos (não obstante, compulsórios) que, se bem-sucedidos, resultarão na construção ou reconstrução de projetos de vida desprendendo da prática de atos infracionais e, simultaneamente, na inclusão social plena.

Ao cometimento de um ato infracional deve corresponder uma das medidas socioeducativas previstas no art. 112 do ECA. Tais medidas são impostas depois de um processo devido, informado por todas as garantias constitucionais, sendo imprescindível a prova da autoria e da materialidade do ilícito (ALVES, 2008, p. 67).

As medidas socioeducativas são sete que estão previstas no art. 122 do ECA, aplicáveis aos adolescentes que praticam ato infracional análogo a crime ou contravenção. Vale relembrar que as medidas socioeducativas somente podem ser aplicadas a adolescentes, crianças menores de 12 anos somente Medidas de Proteção. Conforme enumera o art. 112 do ECA, seguem as medidas socioeducativas.

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - Advertência;
- II - Obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;

- IV - Liberdade assistida;
- V - Inserção em regime de semi-liberdade;
- VI - Internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI

A competência para a aplicação das Medidas Socioeducativas é do juiz da Infância e da Juventude. De acordo com art. 146 do ECA. Sendo que o Superior Tribunal de Justiça sedimentou essa orientação na Súmula 108, "A aplicação de medidas socioeducativas ao adolescente, pela prática de ato infracional, é de competência. exclusiva do juiz". Agora para aplicar as medidas socioeducativas o juiz deve respeitar o princípio do Devido Processo Legal, que rege as seguintes condições: Art. 11 do ECA.

1. Pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente;

2. Igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa;

3. Defesa por um advogado;

4. Assistência judiciária gratuita e integral;

5. Direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente;

6. Direito de solicitar a presença dos pais ou responsável em qualquer fase do procedimento. As medidas socioeducativas são regulamentadas no Código penal, e podem ser sancionadas juntamente com as medidas de proteção, caso haja necessidade.

As medidas de proteção serão aplicadas quando a criança e o adolescentes encontram se em situação de risco. Ou seja, quando seus direitos forem violados seja por ação deles próprios, ou seja, por omissão do Estado, da sociedade ou mesmo dos seus pais. Caso seja constatado que a criança ou o

adolescente esteja em situação de risco a autoridade responsável aplica as medidas previstas no art. 101 do ECA. As medidas protetivas consistem em encaminhar os jovens aos pais ou responsáveis fazer com que os menos, oriente, apoie, e acompanhe por um período, cobra-lhes matrícula e frequência em instituição de ensino, inclui-los em programas oficiais de auxílio em família a criança e do adolescente. Requer tratamento médico e psicológico seja em regime hospitalar ou ambulatorial. Inclui-los em programas de alcoólicos ou toxicômanos. As medidas socioeducativas são aquelas aplicadas aos adolescentes autores de atos infracionais, com caráter punitivo ou pedagógico. Essas medidas serão cumpridas em meio fechado ou aberto, com características diferentes, elas serão aplicadas especificadamente, levando em conta a capacidade do adolescente de cumpri-la, bem como as circunstâncias e a gravidade da infração.

Reconhecida a prática de ato infracional e aplicada uma medida socioeducativa, surge ao Estado o dever de promover sua execução, não importando se a medida decorre de um acordo firmado quando da concessão de remissão ou, por força de sentença, após o devido processo legal. Cumpre-se ressaltar que somente aos adolescentes serão aplicadas as medidas socioeducativas, ficando crianças até 12 anos sujeitas às medidas de proteção.

Desta forma:

[...]ao afirmar que apenas os adolescentes (aqueles com 12 anos completos até 18 anos incompletos) podem ser sujeitos de Medida Socioeducativa, está afirmando o ECA, e o faz explicitamente, que criança autora de ação típica penal sujeita-se à Medida de Proteção (art. 105 do ECA) (SARAIVA, 2002, p 34)

O art. 100 do ECA explica bem como deve ser a aplicação das medidas socioeducativas, sempre levando em conta as necessidades pedagógicas e preferindo aquelas que visam o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Segue o art. para melhor explicação:

• Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas:

I - Condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos:

crianças e adolescentes são os titulares dos direitos previstos nesta e em outras Leis, bem como na Constituição Federal;

II - Proteção integral e prioritária: a interpretação e aplicação de toda e qualquer norma contida nesta Lei deve ser voltada à proteção integral e prioritária dos direitos de que crianças e adolescentes são titulares;

III - responsabilidade primária e solidária do poder público: a plena efetivação dos direitos assegurados a crianças e a adolescentes por esta Lei e pela Constituição Federal, salvo nos casos por esta expressamente ressalvados, é de responsabilidade primária e solidária das 3 (três) esferas de governo, sem prejuízo da municipalização do atendimento e da possibilidade da execução de programas por entidades não governamentais;

IV - Interesse superior da criança e do adolescente: a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do adolescente, sem prejuízo da consideração que for devida a outros interesses legítimos no âmbito da pluralidade dos interesses presentes no caso concreto;

V - Privacidade: a promoção dos direitos e proteção da criança e do adolescente deve ser efetuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e

reserva da sua vida privada; VI - intervenção precoce: a intervenção das autoridades competentes deve ser efetuada logo que a situação de perigo seja conhecida;

VII - intervenção mínima: a intervenção deve ser exercida exclusivamente pelas autoridades e instituições cuja ação seja indispensável à efetiva promoção dos direitos e à proteção da criança e do adolescente;

VIII – proporcionalidade e atualidade: a intervenção deve ser a necessária e adequada à situação de perigo em que a criança ou o adolescente se encontram quando a decisão é tomada; IX - responsabilidade parental: a intervenção deve ser efetuada de modo que os pais assumam os seus deveres para com a criança e o adolescente;

X - Prevalência da família: na promoção de direitos e na proteção da criança e do adolescente deve ser dada prevalência às medidas que os mantenham ou reintegrem na sua família natural ou extensa ou, se isto não for possível, que promovam a sua integração em família substituta;

XI - obrigatoriedade da informação: a criança e ao adolescente, respeitado seu estágio de desenvolvimento e capacidade de compreensão, seus pais ou responsável devem ser informados dos seus direitos, dos motivos que determinaram a intervenção e da forma como está se processa;

XII - oitiva obrigatória e participação: a criança e o adolescente, em separado ou na companhia dos pais, de responsável ou de pessoa por si indicada, bem como os seus pais ou responsável, têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária competente, observado o disposto nos §§ 1o e 2o do art. 28 desta Lei.

Não há como negar a dificuldade de aplicação correta e integral das medidas socioeducativas em nossa sociedade, sendo que para executar tais medidas ao infante temos que previamente adaptar os entes públicos União, Estados e especialmente os Municípios, para poder ter estrutura e pessoas preparadas para aplicar as medidas socioeducativas com eficiência. Como o Estatuto da Criança e do Adolescente nunca foi aplicado na sua totalidade, por motivos como falta de estrutura, falta de material humano para as funções necessárias, ou até mesmo programas sociais específicos. Com isso, para a sociedade brasileira o estatuto na verdade está se tornando o grande "culpado" pelo aumento da violência juvenil. Na hipótese de aplicação de outras medidas, ao mesmo adolescente, em face de novos atos infracionais, as novas guias expedidas serão autuadas em apenso ao processo de execução já existente, independentemente de novo registro. Expedida a guia de execução da medida, o processo de conhecimento instaurado para apuração do ato infracional será arquivado, pois os incidentes ocorridos na fase da execução, bem como, se for o caso, as reavaliações periódicas, serão apreciados e decididos nos autos da execução.

Em caso de infração de leis, crianças e adolescentes ficarão sujeitos, após o devido processo legal, às sanções de acordo com a peculiaridade de sua condição, benefício este alçado pela instituição da Doutrina da Proteção Integral, estabelecendo que crianças e adolescentes são prioridade absoluta.

Saraiva dispõe que "a sanção estatutária, nominada medida socioeducativa, tem inegável conteúdo aflitivo (na lição legada por Basileu Garcia) e por certo, esta carga retributiva se constitui em elemento pedagógico imprescindível à construção da própria essência da proposta socioeducativa" (SARAIVA, 2005, p 90).

Sendo assim, pode-se observar que as sanções impostas às crianças e adolescentes apresentam o objetivo de reeducar os autores de atos infracionais, haja vista o caráter pedagógico das mesmas, portanto, estas não possuem caráter punitivo. Portanto, Saraiva aduz que

[...] para sofrer a ação estatal visando a socio educação, haverá de esta conduta ser reprovável, ser passível desta resposta socioeducativa que o Estado sancionador pretende lhe impor, na medida em que o Ministério Público, na Representação que oferece, deduz a pretensão socioeducativa do Estado em face do adolescente ao qual atribui a prática de ato infracional (SARAIVA, 2005, p 91)

Adolescência, ato infracional e obstinação são categorias que, na percepção comum da sociedade brasileira, se articulam em um desordenado de preconceitos que, muitas vezes, resultam em percepções que alimentam a indiferença, a estigmatização e o estreitamento das análises acerca do tema. A questão da reincidência constitui-se em uma caixa de ressonância das políticas públicas, uma vez que remete a lacunas e limites do Sistema Protetivo proposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, o tema adquire relevância dado as contribuições que podem resultar da pesquisa quanto às políticas públicas e ao Sistema de Ga-

rantia de Direitos da Infância e Juventude. Tem-se observado um crescente número de atos infracionais praticados por jovens, adolescentes e recentemente até por crianças, demonstrando a precoce inserção destes no mundo do crime. Considerando o alto índice de reincidência sendo praticado por adolescentes, nos deparamos com a indagação do fato de o que leva estes jovens a prática do ato infracional, nos propondo a analisar as suas possíveis causas ligadas diretamente com o fator da reincidência. Sabemos que são inúmeras as teorias que tentam explicar as razões que levam os jovens a praticar atos infracionais, principalmente pela fase de crescimento e transformação que vive o adolescente, não é por menos que surgiu uma legislação própria vindo a disciplinar assuntos relacionados a pessoas com idade de transição a fase adulta. Em outros casos são levados ao envolvimento criminal por inexistirem projetos de vida fora da criminalidade, uma vez que a sua convivência em grupo facilita ganhos concretos que não obteria por meios lícitos, principalmente jovens da periferia, aproveitam-se dessa força individual quando em grupo, para alcançarem seus ganhos por meio da violência. A reincidência dos adolescentes está pautada, sem sombra de dúvidas, na estrutura precária que se encontra o País, na má fiscalização das medidas impostas para o infrator que muitas vezes não cumpre o que lhe foi aplicado, já que o adolescente não vê na prática a sua punição. A delinquência juvenil tem um caráter familiar e governamental, pois todo adolescente necessita do amparo da família e do Estado, já que em decorrência de suas características próprias passam por momentos de mudanças e inseguranças, onde o certo e o errado se misturam, esse amparo deve necessariamente acontecer, pois toda essa confusão de sentimentos poderá acarretar um desequilíbrio emocional fazendo com que o adolescente se deixe levar para o mundo da criminalidade. É evidente a percepção de que está cada vez mais frequente o número de jovens que passam a delinquir, muitos deles de forma reiterada. Existem algumas possíveis falhas que estão ocorrendo no sistema de modo a comprometer a aplicação das medidas e por quais razões, em parte dos casos, não surtem os efeitos esperados, resultando na reincidência de atos infracionais por jovens que já cumpriram medidas socioeducativas. Sabemos que o juiz é o competente para proferir sentenças socioeducativas, após análises da capacidade do adolescente cumprir a medida, das circunstâncias do fato e da gravidade da infração. Contudo a sua execução é parte decisiva na aplicação da medida, a partir de onde poderão ser identificadas as falhas ou deficiências que venham a diminuir sua eficácia e consequentemente permitir que adolescentes venham a praticar novos delitos. Vamos verificar a medida de advertência, que é considerada a mais branda, consiste na coação verbal, para as infrações leves. Porém a medida de advertência tem sido pouco aplicada por força de o delito cometido requerer a aplicação de medida diversa, assim, sua execução quando aplicada não surte efeito em virtude de não ser suficiente para o menor que delinquiu. Há um agravante cultural e educacional que interfere bastante, pois a medida de advertência como dita em outro lugar, consiste numa admoestação verbal onde pode ser praticada por qualquer pessoa que tenha relação de poder em relação ao menor infrator. Porém, o que ocorre com frequência é o pai, a mãe ou seu responsável não ser respeitado pelo menor de forma que o que for dito por aqueles, não será levado em consideração por este, agindo, inclusive, propositadamente, de forma contrária. Assim, nota-se que a referida medida, aplicada mais de uma vez, contribui para a reincidência da delinquência juvenil no País. Referente à medida da obrigação de reparar o dano, deve analisar a situação econômica da família do infrator, pois tal medida versa sobre reparar o dano causado a vítima, todavia muitos doutrinadores criticam esse procedimento, uma vez que o cumprimento se dá pelos seus pais ou responsáveis, não sendo atingidos os objetivos de reeducação do mesmo. Essa medida tem sua execução comprometida, uma vez que na maioria dos casos os menores não dispõem de uma situação financeira suficiente para reparar o dano causado, ou quando possuem condição para repará-lo não sentem a responsabilidade a que se propõe a medida. Quanto à medida de Prestação de Serviço à Comunidade, foram identificadas algumas dificuldades na sua execução, tais como o fato desta ter um número muito grande de adolescentes atendidos, apresentando grande defasagem entre o número de adolescentes vinculados na medida e o número de vagas oferecidas.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 elenca em seu art. 227 é dever da família, da sociedade, e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, á liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de todo forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Um órgão que tem uma grande relevância e notável função no cumprimento do ECA, juntamente com a família é o Conselho Tutelar, que deve buscar meios de propagar e auxiliar a família na execução das suas obrigações no Estatuto da Criança e do Adolescente, uma vez que este órgão vem disposto na Lei 8.069/90, como defensor de tais direitos para este público. A principal responsabilidade da sociedade tem um caráter preventivo, ou seja, ela deve contribuir para a conscientização do jovem evitando que o mesmo se inclua no mundo da criminalidade, já que essa relação pode ser algo determinante na vida dessas crianças e adolescentes. Porém a sociedade

não vem cumprindo com suas obrigações ou melhor, com sua função de garantir vida sadia para crianças e adolescentes. Se todos os valores contidos no ECA fossem diariamente adotados e tivessem o real valor que merecem, a sociedade como um todo seria mais harmônica e compreensiva com seus iguais e deixaria de julgar os indivíduos pelo que possuem ou pelo que podem ou não fazer e valorizariam a pessoa como cidadão, independentemente de sua idade ou capacidade. Quanto ao papel do Estado na formação do cidadão, sabe-se que o menor marginalizado não surge por acaso. Ele é fruto de um estado de injustiça social crônico que gera e agrava a miséria em que sobrevive a maior parte da população. Na medida em que a desigualdade econômica e a decadência moral foram crescendo nesses últimos anos, o número de menores empobrecidos também foi aumentando. E a explicação para tudo isso? A causa real deste fenômeno acredita-se que vem do próprio modelo econômico adotado pelo governo que apresenta um sistema educacional fragilizado, com professores desmotivados, em face das condições de trabalho e por políticas de remuneração inexpressivas. A realidade encontrada pelo menor em casa, também pode contribuir para sua inclusão no mundo do crime. Não que todo menor desprovido economicamente, necessariamente tenha que se envolver com a criminalidade, mas é forçoso que diante das condições precárias vivenciadas em casa, o menor possa se ver tentado a praticar os chamados atos infracionais na busca da satisfação de seu desejo através de um bem material, por exemplo. Sob os aspectos sociológicos, percebe-se que o menor é vítima de uma sociedade de consumo desumana e muitas vezes cruel, razão pela qual precisa ser tratado e amparado por políticas sociais fortes e não apenas punido do ponto de vista penal. Cabe ao Estado, responsável pela elaboração e aplicação das leis, chamar para si a responsabilidade pelo crescimento do número de menores infratores, e certamente perceberá a flagrante omissão e a total falta de políticas sociais que propiciem condições dignas às famílias de menor poder aquisitivo. E mais, que a vida social requeira mais do que qualquer lei punitiva, exige solidariedade, fraternidade e igualdade de oportunidade para todos. O que se pode verificar que o Estado não vem contribuindo da forma que deveria para a boa formação das crianças e adolescentes, já que em todo País se observa que a educação é precária, que não há de programas sociais e ainda a necessidade de uma estrutura digna para as famílias pobres. Pode-se considerar que o Estado não está cumprindo seu papel de alicerce para que a família e a sociedade também pudessem garantir uma vida sadia para as crianças e aos adolescentes. Portanto, cada segmento necessita fazer a sua parte, a família com o papel basilar, a sociedade (inserindo a escola), e principalmente o Estado que fundamentalmente possa criar programas sociais sérios que garantam moradia, saúde, educação e trabalho, ou seja, políticas de inclusão séria, eficientes, capazes de envolver a grande massa dos desfavorecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância que o tema traz para o país e que os responsáveis têm o dever de garantir uma execução efetiva da medida socioeducativa, com o intuito de que as criança e adolescente não voltem a cometer atos infracionais, e ainda tem a obrigação ainda de agir e se preocupar mais com a nossa infância e juventude. Com a chegada do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi um grande avanço em relação ao código anteriormente aplicado, visa garantir e proporcionar um pleno desenvolvimento e uma completa redução dos menores autores de ato infracional. Como podemos analisar o Estatuto tem por objetivo mudar uma realidade até então repressiva, onde os infratores sofriam diversos abusos. Ao longo da história eram considerados objetos, nada mais do que pertences de seus pais ou responsáveis. Em termos globais isso ocorria, sem qualquer tipo de preocupação ou culpa. Com o desenrolar da história e o aperfeiçoamento das legislações, foram sendo elaboradas regras especificas para a proteção da infância e da adolescência, sendo que desde as primeiras civilizações o homem se preocupou em tratar de forma diferenciada a proteção e a responsabilização da criança e do adolescente. E aos poucos essa ideia foi mudando, até chegarmos ao ano de 1990, onde efetivamente nasceu o Estatuto objeto de estudo deste trabalho. Quando este Estatuto adotou a Doutrina de Proteção Integral, foi para realmente mudar a realidade do direito juvenil até então, pois retirou do adolescente o papel subordinado, de objeto ao qual estava inserido para ser tornar sujeito de seu direito, pessoa onde tem todos os direitos fundamentais resguardados. Evidenciou que a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, no que se diz respeito ao adolescente autor de um ato infracional, deve acatar os princípios da Convenção Internacional sobre os Diretos da Criança, as regras mínimas das Nações Unidas para a Administração da Infância e Juventude para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade. E de acordo com a doutrina de proteção integral prevista inicialmente no art. 227, da Constituição Federal e servindo como fundamento para o ECA, todos os direitos da criança e do adolescente devem ser reconhecidos, sendo que esses direitos são especiais, principalmente pela condição que o adolescente infrator exibe de pessoas em desenvolvimento. O Eca além de prever a proteção integral elevou o adolescente a categoria de responsável pelos atos infracionais que cometer, através das medidas socioeducativas. As medidas socioeducativas comportam aspectos de natureza educativos, no sentido de proteção integral, com a oportunidade de

acesso a formação educacional e a informação social. As Medidas Socioeducativas têm como essência a ressocialização e reeducação do autor de ato infracional adolescente, tem como natureza essencial ser de caráter pedagógico, para realmente colocá-los numa situação com a qual saberão se comportar e viver dentro de uma sociedade organizada. Mas o que observamos, na realidade, a aplicação errônea ou incompleta por todo território brasileiro. Podemos considerar que a imensa maioria dos atos infracionais sucedem por causa do meio ao qual o infante está inserido e diversos fatores auxiliam para tal resultado. Então para que tenhamos sucesso na modificação desta realidade, é necessário investimento maciço em educação e políticas sociais. Desta forma podemos concluir que o Estatuto da Criança e do Adolescente, no que se refere as medidas socioeducativas está completo, bem embasado, entretanto sua execução não está funcionando, seu cumprimento não está sendo eficaz, já que o sistema é defasado e precário, ressalta-se ainda que as fiscalizações não seguem como deveriam.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberto Barbosa. Direito da infância e da juventude. São Paulo: Saraiva, 2008.

CORRÊA JÚNIOR, Luiz Carlos de Azevedo. Direito do menor. São Paulo: Atlas, 1991.

CRAIDY, Carmem Maria. Medidas socioeducativas: da repressão à educação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2001.

. Estatuto da criança e do adolescente: Lei Federal n 8.069/90.

CURY, Munir Amaral E Silva. Estatuto da Criança e do Adolescente comentado. São Paulo: Malheiros, 2005.

KONZEN, Afonso Armando. Pertinência socioeducativa: reflexões sobre a natureza jurídica das medidas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

LIBERATI, Wilson Donizeti. Comentários ao estatuto da Criança e do Adolescente.

4. ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

SOARES, Juliane Borges. A construção da responsabilidade penal do adolescente no Brasil: uma breve reflexão histórica, Ministério Público.

TAVARES, José de Farias. Direito da Infância e da Juventude. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

TRINDADE, Jorge. Delinquência juvenil: uma abordagem transdisciplinar. 2. Ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

VILHENA, Oscar Vieira. Direitos Humanos - Normativa Internacional. São Paulo: Max Limonad, 2001.

DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCELI FREITAS PASSUAN

RESUMO

O presente artigo evidencia a importância do Brincar na Educação Infantil assim como no desenvolvimento das habilidades múltiplas, na ampliação, na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento psicomotor. A importância dos brinquedos é temática que vem se evidenciando para a compreensão da aprendizagem infantil e estão cada vez mais se destacando para debater as problemáticas da educação, perceber se que as crianças estão sendo normatizadas e padronizadas por meio dos brinquedos; analisar se o brinquedo enriquece as práticas pedagógicas ou se leva ao disciplinamento dos corpos; identificar qual a postura do professor de educação infantil em relação ao uso do brinquedo com as crianças. Destaca-se, também, que professores e educadores têm papel fundamental quanto ao desenvolvimento da criança, pois será o responsável pelo estímulo, motivação e a concretização de tais fundamentos. Aliando-se a abordagem teórica encontrada nos pressupostos da realidade vivida na Educação Infantil, quanto à prática da brincadeira na atividade docente, buscou-se elaborar uma proposta que viabilize uma educação que respeite as características da infância, considerando-as como o alicerce do trabalho educativo eficaz.

PALAVRAS CHAVES: Criança; brincar; desenvolver; conhecimento.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta de maneira direta e objetiva a importância do brincar e das brincadeiras na formação do desenvolvimento educacional e psicomotor na educação infantil.

De uma forma geral, o olhar sobre o jogo, o brinquedo e as brincadeiras nada trazem de diferente daquela compreensão sobre sua utilidade, seu valor educativo e seus benefícios ao desenvolvimento infantil além, é claro, de compreendê-los como naturais ao universo infantil, e também como presença constante em suas ações. Como afirma Bujes (2000), jogos e brinquedos são tão comuns em nossas vidas que acabamos por não lhes prestar a devida atenção, ou seja, não lhe atribuímos à importância devida.

O conhecimento acerca dos brinquedos pode promover e desenvolver dentro do processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil, e desta forma, descobrirmos para que sirvam os brinquedos neste nível de ensino e percebermos se eles podem enriquecer as práticas pedagógicas das crianças da Educação Infantil.

É importante compreender o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e a parte motora para facilitar a aprendizagem do aluno. O professor que entender que é necessário saber como o corpo se desenvolve a partir das tarefas que são realizadas ele consegue mais atenção do aluno.

Partindo do pressuposto de que se pode construir conhecimento através da brincadeira, tornando-a pedagogicamente eficaz, a presente pesquisa, realizada na modalidade de Pesquisa-ação, além de coletar dados informativos sobre a utilização da brincadeira como proposta pedagógica, no desenvolvimento motor que traz sugestões de ações que levem a inserir a atividade lúdica nos planejamento do professor da Educação Infantil, apresentando assim, uma proposta significativa capaz de contribuir para um ensino eficaz e lúdico na Educação Infantil.

É fato afirmar que o brincar é presente em todo desenvolvimento de qualquer criança, nas diferentes formas de modificação em seu comportamento até mesmo na formação da personalidade, das motivações, das emoções, dos valores, as interações entre as crianças e família e crianças e a sociedade estão associadas aos efeitos do brincar deve ser considerado como uma forma de ensinar, uma construção do conhecimento e não um mero passa tempo.

O QUE É O BRINCAR?

O ser humano nasce e cresce com a necessidade de brincar, sendo uma das atividades mais importantes na vida do indivíduo. Por meio das brincadeiras, sabe se que a criança trabalha as suas potencialidades, limitações, habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas.

Se indagar a uma criança o que é brincar, na certa ela o diria que “brincar é fazer coisas divertidas”.

Para um educador o importante não é procurar definições, mas sim repensá-las de maneira a promovê-la pelo seu uso adequado, ou seja, estudá-la e promover o seu estudo.

As duas definições estão corretas se olhadas de âmbitos diversos, ou seja, na perspectiva do educador há um elo que uni a prática pedagógica ao fato de entreter-se.

A prática educacional deve procurar unir essas duas partes o educar e o entreter, pois ambos são importantes, a prática deve ser lúdica, há tempos ouvimos dizer que “atrás de toda brincadeira a um fundo de ver-

dade" brincar é trazer a prática tudo o que se aprende, ou seja, somos capazes de aprender brincando. Ao pensar nisso e nas duas definições vemos que dependendo da brincadeira o educando pode desenvolver não só o físico, mas também o cognitivo.

A aprendizagem deve ser coerente com o desenvolvimento da criança, a capacidade de aprender está relacionada com a zona de desenvolvimento em que a criança se encontra. Deve-se levar em conta que tudo ao redor da criança é capaz de estimular e enriquecer as brincadeiras, ou o contrário. Pensar na mediação torna-se indispensável no momento de organizar e comprar brinquedos, arrumar a sala, brincar no parque e, também, no momento em que a professora vai dirigir uma brincadeira com a turma.

Um professor mediador constrói um ambiente também mediador do brincar.

OS BRINQUEDOS

O brinquedo é o instrumento principal para a criança, é ele que transpõe a criança da realidade ao mundo lúdico, brincar é para a criança pôr em prática aquilo que aprendeu durante o dia.

Cabe ao educador usar esse instrumento, ou seja, o brincar para ensinar e levar o aluno ao desenvolvimento pleno de suas habilidades.

Mas qual é o papel do brinquedo nessa história?

Já foi descrito que o brinquedo é o instrumento que transpõe a criança do real ao lúdico. O carrinho, a boneca, a bola, são todos instrumentos que fazem a criança a ser o grande motorista, a mamãe perfeita, o grande craque da seleção.

O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

Fica, portanto, evidenciado a essencialidade do lúdico no trabalho, pois fazem com que as crianças revelem aspectos que não aparecem em situações mais formais

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento dos objetos.

Sintetizando o brinquedo desperta na criança a imaginação.

AS BRINCADEIRAS E OS BRINQUEDOS

As brincadeiras e os brinquedos cantados são vastos os conteúdos a serem explorados pela prática educacional, isso se considerar as brincadeiras e jogos infantis, não são ideias de criança, mas são de fato atividades preparadas e planejadas para que além de divertir-se o educando aprenda algo de valor para sua vida pessoal, social e educacional.

Os brinquedos e as brincadeiras devem ser propostos de forma que os participantes possam tomar decisões e agir de maneira significativa.

O brincar na escola deve ser visto e respeitado em suas características básicas como: ordem, tensão, movimento, mudança, ritmo e entusiasmo.

Como defende W. Winnicott (1975, p.367) na infância as brincadeiras são meios fundamentais para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento, brincar e sonhar deve ocupar um lugar especial na vida de toda criança.

A brincadeira é também um método de aprendizagem no qual a criança tem autonomia para perguntar, explicar e expor-se.

Se for feita uma análise histórica sociológica do papel do brinquedo e das brincadeiras dentro da sociedade verifica-se que os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras têm variações de predominância em certa parte do ano e da etapa da infância.

O educando em seu dia a dia faz uso de um repertorio lúdico bem significativo e variado, cabe ao educador investigar e criar em sua rotina educacional momentos propícios para a prática do brincar sempre ressaltando o pleno desenvolvimento do educando.

Crianças que brincam aprendem decodificar o pensamento dos parceiros por meio da meta cognição, o processo de substituição de significados, típicos de processo simbólicos. (Kishimoto, 1998, p.150).

De sua época até os nossos dias o brincar foi sendo cada vez mais usado de maneira audaz pelos educadores modernos com o intuito de promover um melhor aprendizado desenvolvendo a formação da personalidade nos domínios da inteligência na evolução do pensamento e de todas as funções neurais.

Ao brincar a criança desenvolve todas as suas funções mentais além de auxiliar a superar suas dificuldades de maneira progressiva, transformando assim seus conhecimentos anteriores em conceitos para o uso em novas brincadeiras.

Ao reconhecer a impossibilidade de definição exata do termo Huizinga (2001, p. 33) se dispõe a descrever as características principais do jogo e chega a uma noção, assim explicitada:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatório dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana".

A importância das brincadeiras é que humanizam as crianças e possibilitam-lhes ao seu modo, e ao seu tempo, compreender e realizar, com sentido, sua natureza humana, bem como o fato de pertencerem a uma família e a uma sociedade em determinado tempo histórico e cultural. A criança que brinca tem o domínio da linguagem simbólica. A brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade anteriormente vivenciada.

O BRINQUEDO E A CRIATIVIDADE

Como visto no RCN brincar é atividade permanente na Educação Infantil, mas essa brincadeira precisa ter fundamentos e sobretudo um objetivo uma finalidade a qual deve o educando conduzir e promover situações que o aluno brinque e amplie seus conhecimentos.

Diz Piaget que brincar é o meio da criança interagir com a sociedade, ou melhor, com as regras sociais, porém elas apenas a reproduzem e muitas vezes não sabem sua finalidade.

Neste ponto é que o primeiro rastro da criatividade se evidencia, pois ao imitar aquilo que são meros observadores o educando tenta a até criativamente criar o porquê de tal regra ou procedimento, ou seja, duas crianças brincando de motorista com uma tampa de panela as duas põe a mão no centro da tampa e gritam "biiiii....." indicando o som da buzina.

Ao perguntarmos a elas por que fazem tal gesto as mesmas responderam: porque "quando meu pai está dentro do carro ele faz isso", ou seja, em algumas vezes eles não tem noção da regra do uso da buzina, mas tentam explicá-las como se entendesse.

A criatividade é compreendida por Piaget como uma busca de soluções para conflitos psicológicos causados por um novo conhecimento ainda não abstraído.

OS MÉTODOS EDUCACIONAIS E O BRINCAR

A aprendizagem por métodos surgiu no final do século XIX na Inglaterra por causa do grande desenvolvimento industrial e rapidamente se difundiu no E.U.A. e em outros países de economia capitalista.

No Brasil a ideia de método educacional surgiu na década de 1.920 com as famosas cartilhas e se difundiu com os métodos e sistemas de ensino apostilados dos grandes colégios particulares da nossa época.

Os métodos apostilados bem como as cartilhas nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI fora considerados os maiores vilões da educação, porém métodos como Positivo, Objetivo e outros provaram que a culpa da baixa aprendizagem e a falta de estímulo não está no livro e sim no mau uso dele.

Nesse ponto pode-se afirmar que a brincadeira só desenvolve o conhecimento criativo se a mesma for divertida, o mesmo acontece com os métodos se o seu uso for criativo, estimulante e sobretudo provocador, o educando desenvolverá todas as suas potencialidades cognitivas.

Alguns educadores criticam o método de ensino Caminho Suaves da professora Branca Alves de Lima, todavia, seus livros trazem assuntos trabalhados em diversos livros e métodos recomendados pelo M.E.C, traz também textos literários jogos e atividades lúdicas.

O mau uso do método Caminho Suave fez com que o presente livro fosse por muitos formadores de educadores visto como uma bíblia ante Cristo educacional.

Essa nova geração de educadores relembra que aprender de acordo com Sócrates é um ato sublime em que só as mentes sem nenhum preconceito ou distinção conseguem conceber plenamente.

A culpa assim como a verdade está dentro de nós só mesmo com os olhos do conhecimento é que conseguiremos transpô-la e conhecê-la em plenitude já dizia Pitágoras.

LUDICIDADE E PSICOTRICIDADE

A ludicidade se refere às atividades que não se restringem aos jogos e as brincadeiras, mas incluem atividades que possibilitam uma experiência de prazer, entrega e interação dos envolvidos.

É preciso entender a criança como criança, afinal ela não é um miniadulto, a compreensão de mundo para elas é diferente.

O brinquedo em sua essência não se prende a preparação sistemática do futuro, mas a vivência do presente.

A ludicidade está presente na vida de todas as fases da criança, dessa forma preci-

samos de atenção para selecionar atividades para a mesma, jogos, brinquedos e brincadeiras devem permitir o seu desenvolvimento pleno. É importante valorizar a troca de experiência entre as crianças. É preciso vivenciar diversas percepções, os jogos, as atividades e as brincadeiras precisam alcançar os sentimentos de todos.

A psicomotricidade é um trabalho que contribui significativamente para o desenvolvimento da criança. É a ciência que tem como objeto de estudo o homem e ele através do seu corpo movimento e a relação do homem com seus movimentos em relação ao seu mundo interior e ao mundo exterior.

A criança busca experiências em seu próprio corpo formando conceitos e organizando o esquema corporal, é necessário trabalhar a coordenação motora ampla, o espaço que ocupa no mundo que vive relacionamento e regras. Através do seu corpo ela irá se conhecer o que facilita o desenvolvimento de suas habilidades e a sua sociabilidade.

A psicomotricidade favorece desde o desenvolvimento do cognitivo até o motor. A abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma que a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço.

Todas as atividades, jogos, brincadeiras devem ter como objetivo a educação da criança, visar prepará-la para o futuro, mas de forma lúdica. Aprender brincando é melhor e principalmente sentindo o que estamos fazendo.

A criança precisa ser respeitada e ter o seu papel na sociedade compreendido por todos.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA NA APRENDIZAGEM

A criança inserida na Educação Infantil está na fase em que o lúdico é muito presente, e é muito importante o ato de criar. Na sala de aula, uma das principais atividades, ele contribui em vários âmbitos como desenvolvimento da coordenação motora, organização do pensamento, visão, construção de noções espaciais, movimento das mãos, e outros aspectos cognitivos superimportantes para que a alfabetização ocorra. Além de ser uma forma de expressão da criança.

A infância é uma fase em que a sua criatividade aflora, e um ato de mostra o modo como ela vê o mundo, como uma possibilidade de brincar, de falar, de registrar, marca o desenvolvimento da infância, em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças, serem e estarem de maneira integrada, que advêm de concepções de desenvolvimento que consideram as, seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas mais variadas construções da identidade e autonomia.

É importante lembrar de que a criança usa tonto da sua criatividade através do lúdico como do seu conhecer dos objetos que a rodeiam e do que se vê. Sendo assim, quando vai representar algo por meio por meio do lúdico usando estes a imaginação, interpretando elementos, acrescentando detalhes e criando a sua figura de maneira que se crie uma cena, um cenário, buscando sempre as cores que os representem na realidade.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres pensantes com condições de vida a que se submetem aos seus anseios e desejos na construção de conhecimento, se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de ter ideias sobre aquilo que buscam desenvolver através da interação que estabelecem com as outras pessoas e com o meio.

Criança que brinca, aprende mais, e o educador que se propõe a utilizar essa ferramenta facilitadora da aprendizagem também aprende. É brincando que a criança atribui sentido ao seu mundo, como ela o interpreta e o assimila. O brincar poderá ser o reflexo da vida real de uma criança.

A CRIATIVIDADE INFANTIL: PORTA DO CONHECIMENTO

Ao tomar-se como definição que a criatividade é o princípio da construção ou um meio de buscar o desenvolvimento da aprendizagem tem-se um gigantesco leque aberto para estimular o uso do brincar na atividade escolar.

Como descreve a professora de piano Alice G. Botelho no prefácio de seu livro "Meu piano é divertido" aprender também pode ser divertido, mas como transformar a aquisição do conhecimento em algo divertido? O aprendizado deve ser uma prática prazerosa e nesse contraponto surge o papel do professor que deve propiciar condições e meios para que a ação da educadora, da criatividade do educando se transforme em conhecimento para o mesmo.

O professor nesse aspecto deve utilizar-se da troca de experiências para dar liberdade ao aprendizado, o mesmo deve transformar o brincar no despertar o conhecimento.

Segundo Brasil (2001, p. 22), "brincar é umas das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia". É no brincar que a criança investiga

e constrói conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Dessa maneira, a presente investigação busca ampliar a compreensão sobre a temática relativa à ludicidade. De acordo com Rau (2012, p. 31):

A ludicidade se define pelas ações do brincar que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Ensinar por meio da ludicidade é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referências da própria vida do sujeito.

O brinquedo é influenciado pela idade, sexo, presença de amigos, além dos aspectos que estão ligados à novidade, surpresa, complexidade e variabilidade. O brinquedo pode ter diferentes papéis, pode ser cooperativo e competitivo. Existem infinidades de brinquedos e brincadeiras que seduzem a criança e envolvem-na integralmente. Quanto mais o brinquedo possibilitar a exploração livre da criança, melhor

A APRENDIZAGEM CRIATIVA E O BRINCAR

O professor é o mediador entre o conhecimento e práxis do educando, salienta-se que o mesmo não é um ser vazio sem conhecimento, ele tem seus saberes, a diferença é que o mesmo não tem o pleno domínio de seus mecanismos e por isso cabe ao docente promover meios para que o educando desenvolva suas potencialidades cognitivas.

Essas potencialidades são amplamente exploradas se o ato de brincar for bem planejado e também dosado nas medidas adequadas, ou seja, não adianta o professor trazer uma brincadeira no qual o aluno ainda não tem base para compreender.

A brincadeira deve ser direcionada, para ter valores significativos, pois assim o educando vai desenvolver seu conhecimento mediando com as atividades e conhecimentos já adquiridos.

Os jogos e brincadeiras são utilizados o tempo todo no espaço da educação infantil, sendo utilizados como um recurso de aprendizagem. Muitas vezes os professores podem usá-los de maneira errada por não realizar algumas reflexões sobre o uso do mesmo.

Muitas propostas pedagógicas para creches e pré-escolas baseiam-se na brincadeira. O jogo infantil tem sido defendido na educação infantil como recurso para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O modo como ele é concebido e apropriado pelos professores infantis, todavia, revela alguns equívocos. (OLIVEIRA, 2008, p.230).

Todavia, a algo que não se deve esquecer, o brincar tem que ser divertido.

A aprendizagem na Educação Infantil deve ser divertida, quando bem planejada a brincadeira pode se transformar em conhecimento e por meio do brincar a criança desenvolve a criatividade, que é à base da resolução dos conflitos por um novo conhecimento.

Quando refletem sobre as possibilidades de intervenção e de ensino com a utilização do lúdico, os educadores sempre relatam experiências em que estão presentes sentimentos e posicionamentos que evidenciam a relação entre educador e educando, adultos e crianças. Nessa perspectiva, se o educador souber observar as perguntas que seus alunos fazem, a maneira como exploram objetos e brinquedos, ele irá perceber que existem inúmeras possibilidades de intervenção durante as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. A ludicidade como prática pedagógica requer estudo, conhecimento e pesquisa por parte do educador. (RAU, 2011, p. 42).

A partir dos jogos de faz de conta, a criança se expressa relatando suas vivências, onde o professor também tem influência sobre a simbologia criada pela criança durante as brincadeiras.

UM OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM

A aprendizagem deve ser concebida pelo educador como uma construção pessoal que o educando realiza interagindo com o meio social a qual convive.

O educador tem o papel de promover condições que possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que promovam a aprendizagem significativa. O brincar nessa visão é o instrumento fundamental, pois ele transpõe a criança do meio social ao mundo da ilusão e faz de contas, nisso ela expõe tudo o que vive o que aprende e aquilo que acha que é ou que dever ser.

A aprendizagem em si é algo que acontece espontaneamente se for devidamente provocado com atividades criativas que aguçam a curiosidade e a imaginação do ser humano em processo de desenvolvimento.

É preciso enxergar o que a criança já sabe a partir do que ela produz observar, perguntar, sugerir, mobilizar e fornecer meios que estimulem e faça a mesma aprender cada vez mais. Normalmente a criança age ativamente em seu entorno, selecionando informações, analisando-as, relacionando-as e atribuindo diferentes sentidos, desta forma entendem e transformam a realidade. É necessário valorizar a capacidade e o interesse delas em aprender, descobrir e ampliar seus conhecimentos.

Brincar é um modo de obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira certa flexibilidade, assim como vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, permite

confiar, raciocinar, descobrir, persistir e preservar.

Ao brincar a criança adquire hábitos, atitudes e conhecimentos importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual.

O CONHECIMENTO E A PROVOCAÇÃO

É comum um professor apresentar o sistema de numeração por meio de jogos com dados, material dourado, trilhas, dominós; falar de letras a partir de elementos folclóricos, filmes, teatros, simulações enfim situações que estimulem de forma lúdica a aquisição do conhecimento.

A educação escolar é a reflexão de diversos aspectos sociais como, a economia, a cultura, a política, a família, as competências e valores, a questão é: como abordar tal repertório numa sala de Educação Infantil, com uma clientela de 04 a 06 anos de idade de forma simplificada e significativa.

Levando em consideração que uma criança desta idade se dispersa com facilidade e não se prende a algo por muito tempo e muito menos a aulas teóricas, uma aula que surja efeitos para esse publica deve certamente partir de preceitos lúdicos e estimulantes para que a criança se sinta instigada a aquisição, a ampliação de seus conhecimentos e que essa prática seja prazerosa.

"É por meio de brincadeiras de criança, que podemos compreender como ela vê o mundo, brincando ela expressa seus medos, desejos e anseios, nenhuma criança brinca simplesmente para passar o tempo, suas escolhas são motivadas por processos íntimos, desejos, problemas e ansiedades, por meio do brincar a criança expressa linguagens e desejos secretos que os adultos devem respeitar mesmo não entendendo ou compreendendo sua lógica." Bettelhein (1995, p.89).

Partindo do pressuposto de que a criança não é uma página em branco que necessita ser preenchida por alguém e preparada para a vida, precisamos conhecê-las entrar em seu mundo para parti-la de então colaborar de forma positiva para o seu desenvolvimento mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade está presente na vida de todas as fases da criança, dessa forma nós educadores devemos ter atenção para selecionar atividades para a mesma, jogos, brinquedos e brincadeiras devem permitir o seu desenvolvimento pleno.

Aprender por meio do brincar na educação Infantil é simplesmente promover o conhecimento criativo de maneira lúdica, estimulando o educando a participar da construção de seu próprio conhecimento.

Ao ter essa concepção o educador deixa de ser um mero "explicador" de conteúdos e toma um papel mais abrangente, ou seja, de educador-professor, aquele que não só professa o conhecimento, mas aquele que o promove, o pratica, a ponto de junto com o seu educando promover de maneira paralela a construção do conhecimento.

Compreendida dessa forma, a brincadeira infantil passa a ter uma importância fundamental na perspectiva do trabalho pré-escolar, tendo em vista a criança como ser histórico e social. Se a brincadeira é efetivamente, uma necessidade de organização infantil, ao mesmo tempo em que é o espaço da interação das crianças, então esta brincadeira se transforma em fator utilizado pela criança para sua organização e trabalho. No entanto, "essa atividade não surge espontaneamente, mas sob a influência da educação" (WAJSKOP, 1997, p. 37).

É preciso vivenciar diversas percepções os jogos, as atividades e as brincadeiras precisam alcançar os sentimentos de todos, para que isso se torne possível, é importante que todas as pessoas envolvidas com o desenvolvimento motor das crianças tenham consciência do que o brincar pode significar na vida do aluno.

Através do seu corpo a criança irá se conhecer o que facilita o desenvolvimento de suas habilidades e a sua sociabilidade. A psicomotricidade favorece desde o desenvolvimento do cognitivo até o motor. A abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma que a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço.

Todas as atividades, jogos, brincadeiras devem ter como objetivo a educação da criança, visar prepará-la para o futuro, mas de forma lúdica.

Educar mais que ciência é uma arte, pois transforma algo às vezes imperceptível para os olhos de outros em um instrumento de promoção do conhecimento humano é simplesmente uma habilidade nata que só a mente e o coração de um educador podem compreender. O ato de brincar corresponde a um impulso natural da criança, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica.

A educação deve se voltar para a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico infantil. Como explica Vygotsky, as crianças, em suas brincadeiras,

> [...] reproduzem muito do que veem, mas é sabido o papel fundamental que ocupa a imitação nas brincadeiras infantis. Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, senão as que reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades. (VYGOTSKY, 1984, p. 12).

As brincadeiras devem ser incorporadas aos conteúdos diários possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de forma prazerosa. A Educação Infantil é o melhor lugar para que isso ocorra de forma planejada e organizada e com objetivos concretos, sem dispensar a presença do educador, mas também de maneira suave para que a criança não perca o prazer do brincar devido a tal presença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 2001, vol. 1-2. ago. /2017

BUJES, M. I. E. Infância e maquinarias. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 286 p. jul./jul. 2017

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001. 243 p. agost /set 2017

KISHIMOTO, T.M. O Brincar e as Teorias. São Paulo: Pioneira, 1.998. ago./set.2017

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo, 2008. Jul/2017

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2ª ed. Curitiba, PR, Ibpex, 2011.set/2017

RAU, Maria Cristina Trois Dorneslles. Educação infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: Inter Saberes, 2012. set/2017

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.agost/2017

WAJSKOP, Gizela. Brincar na Pré-escola. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997. set/2017

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. ago./set 2017

A LUDOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

LUCIA DE SOUSA BELAS

RESUMO:

O presente estudo de cunho bibliográfico visa investigar os fundamentos da ludopedagogia como estratégia de ensino no processo de ensino-aprendizagem em crianças na Educação Infantil. É inerente ao ato de aprender das crianças o gosto pelas atividades lúdicas com preferências próprias e em algumas práticas em que as crianças mesmas criam regras e estabelecem os passos para participação e concretização do ato de brincar na ludopedagogia. O brincar é uma fonte inesgotável de descoberta com valor incalculável para as crianças que vivenciam o processo de aprendizagem por meio do lúdico proporcionando para o cérebro uma atividade intensa marcada pelo prazer, que por sua vez, desenvolve o companheirismo, a sociabilidade e as novas descobertas, aguçando o imaginário desenvolvendo o intelecto e a criatividade humana no aprendizado infantil. A brincadeira é, sem sombra de dúvidas, uma linguagem natural da criança e de extrema importância na Escola de Educação Infantil, se constituindo assim em um espaço privilegiado para compreender, valorizar e compartilhar conhecimentos eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Infância; Ludopedagogia; Aprendizagem.

ABSTRACT

This bibliographical study aims to investigate the fundamentals of ludopedagogy as a teaching strategy in the teaching-learning process of children in Kindergarten. The taste for playful activities with their own preferences is inherent to the children's act of learning and in some practices in which the children themselves create rules and establish the steps for participation and implementation of the act of playing in ludopedagogy. Playing is an inexhaustible source of discovery with incalculable value for children who experience the learning process through play, providing the brain with an intense activity marked by pleasure, which, in turn, develops companionship, sociability and new discoveries., sharpening the imagination by developing the intellect and human creativity in children's learning. Play is, without a doubt, a natural language of the child and extremely important in the School of Early Childhood Education, thus constituting a privileged space to understand, value and share effective knowledge in the teaching-learning process.
Keywords: Childhood; Ludopedagogy; Learning.

1. INTRODUÇÃO

O significado do brincar e a importância do brincar para o desenvolvimento infantil tem sido objeto de estudo de diversos autores, pensadores, pesquisadores que contribuem para essa atividade lúdica das nossas crianças. É importante um esclarecimento sobre o que é importante para paras as pessoas, para os alunos, para os professores sobre o ato de brincar.

É no ato de brincar que a criança experimenta situações, conflitos e supera desafios, que vão proporcionar, além do próprio prazer de brincar, o seu pleno desenvolvimento.

Brincar é a primeira conduta inteligente do ser humano. Quando a criança nasce, suas brincadeiras tornam-se tão essenciais como o sono e a alimentação. Portanto, na escola, a criança precisa continuar brincando para que seu desenvolvimento e crescimento físico, intelectual, afetivo e social possam evoluir e se associar à construção do conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo (SANTOS, 2011, p. 12).

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, num mundo de fantasias e imaginação. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

O brincar está muito relacionado na área da educação escolar uma vez que a criança vai brincar a todo momento. A brincadeira se constitui basicamente um sistema que integra a vida social da criança.

A brincadeira se caracteriza por ser transmitida de forma expressiva de uma geração a outra, ou aprendida nos grupos infantis, na rua, nos parques, escolas e incorporada pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra. Muda-se, portanto, a forma não o conteúdo da brincadeira.

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIER, 1998, p. 56).

Na infância o brincar e o educar se misturam, no entanto, a ação de brincar, ato

livre garantido pelos marcos legais proporcionam o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e sociais da criança em seu processo de descobertas e na aquisição dos conteúdos que são proporcionados por ações lúdicas no processo de aprendizado infantil.

Cabe aos professores a tarefa de mediar brincadeiras como forma de educar, sendo de extrema importância de o mediador adulto para que a criança tenha um tempo de sonhar, de crescer, de amadurecer, de possibilitar desenvolver as suas estruturas mentais superiores de forma equilibrada e contínua em busca de sua autonomia.

2. DESENVOLVIMENTO

APRENDIZAGEM LÚDICA

No ambiente de aprendizagem escolar é um ambiente em que as crianças estão sujeitas a oportunidades de aprendizagem. Se confunde o ambiente de aprendizagem é confundido com o espaço físico em que ocorrem as práticas educativas.

O ambiente de aprendizagem escolar é planejado e organizado para que ocorram práticas educativas. Nesse ambiente, o professor tem um papel fundamental, que pode ser tanto na preparação, organização e sistematização da aprendizagem, como no direcionamento ou orientação do processo de aprendizagem por meio de práticas lúdicas. A atividade lúdica possui, basicamente, cinco aspectos a serem destacados:

- O Tempo e o Espaço – Qual é o tempo que a criança tem para brincar no seu cotidiano? Ela tem tempo para brincar dentro da Escola? E fora da Escola, quando ela brinca? E dentro de casa? A criança pode brincar na rua?

As características do brincar de cada grupo infantil serão definidas em função do tempo e do espaço existentes para a brincadeira acontecer.

- Os Jogadores – A criança brinca com colegas da mesma idade? Ela tem oportunidade de interagir com crianças mais novas e/ou mais velhas? Ela brinca com adultos? Ela brinca sozinha?

As interações sociais que a criança estabelece no decorrer da atividade lúdica são fundamentais para o seu desenvolvimento. Durante estas trocas, a criança tem oportunidade de assumir diversos papeis e colocar-se no lugar do outro. O mediador dessas brincadeiras será o adulto, normalmente o professor que acompanha o desenvolvimento da criança. A interação é de fundamental importância para a criança ter a oportunidade de atividade lúdica a criança vai fantasiar, fazer o faz de conta.

- Os Objetos e/ou Brinquedos – Os objetos com os quais a criança brinca podem ser desde simples elementos da natureza até sofisticados brinquedos. Esses objetos aparecem em diversos contextos no cotidiano infantil: na família, nas instituições educacionais, no contexto psicológico. Portanto, o brinquedo é um recurso da atividade lúdica que se torna o objeto para a criança interagir com o outro.

Em cada um deles, um brinquedo pode ser visto como objeto potencial, solidão e consolação; como objetos que estimulam a autonomia ou a associação do coletivo; como objeto de distração ou informativo.

Os brinquedos têm um impacto próprio e são, ao mesmo tempo, meios para brincar e veículos da inteligência e da atividade lúdica. Eles constituem um “eco” dos padrões culturais dos diferentes contextos socioeconômicos. Portanto, não existe atividade lúdica sem esse instrumento, sem esse objeto, sem esse brinquedo que poderá ser construído pela criança ou poderá vir pronto como parte de um jogo em que num dado momento a criança irá construir suas próprias regras.

- As Ações do Sujeito – Físicas e Mentais – O desenvolvimento da atividade lúdica depende, de forma significativa, das ações das crianças – sem elas, a brincadeira não acontece. Essas ações desenvolvem-se, nos primeiros anos de vida, muito mais no nível do concreto (físico). Assim que a criança cresce, a sua ação torna-se mais abstrata, havendo um desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Por exemplo, as crianças aprenderão as regras, respeitando o tempo do outro ou até do próprio jogo que exige isso da criança. Em uma Loja de Brinquedo, todo o brinquedo terá uma faixa etária explicitando para quem se destina o brinquedo, no entanto, as crianças estão sendo desenvolvidas bem acima do que a faixa etária coloca no brinquedo, e assim, a criança é estimulada a superar-se.

Dentro dessas ações temos o exemplo do Jogo de Construção com Blocos, a criança pequena se exercita a manipulação. À medida que vai se desenvolvendo, ela passa a construir objetos, cenas entre outros que vão adquirindo um significado mais abstrato e servem a outras brincadeiras, deixando de ser a construção o principal objetivo.

- Relação Meio/Fins – É importante discernir, no decorrer da atividade lúdica, se ela se constitui num meio para atingir determinados finas (é o caso de um jogo proposto com objetivos pedagógicos específicos – por exemplo, um jogo de sequência); ou se a brincadeira acontece como um fim em si mesmo, ou seja, a criança por puro divertimento (por exemplo: pular corda no recreio).

Toda atividade lúdica precisa ter um

começo, um meio e um fim e precisa ter um objetivo, uma vez que sem objetivo uma atividade não tem finalidade. É preciso interação, mediação e dentro da educação escolar é necessário atentar-se para a importância da finalidade do objetivo de determinada atividade.

LUDOPEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vygotsky (1998), acentua o papel ao ato de brincar da constituição do pensamento infantil, uma vez que 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.

As crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

A atividade lúdica é de suma importância para a criança no desenvolvimento infantil uma vez que engloba todos os aspectos do desenvolvimento humano. Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, dela aos seis meses e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento como o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida.

Com a descoberta do brincar com intencionalidade educativa, descobriu-se um processo que tornou a aprendizagem algo que os alunos desejam e se sentem atraídos e, o mais importante, é que, também, a escola pode cumprir a função não só de ensinar, mas de educar, ao trabalhar com jogos, brincadeiras e dinâmicas o educador não está apenas ensinando conteúdos conceituais, está também educando as pessoas integralmente, tornando-as mais humanas através do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral (SANTOS, 2011, p. 21).

Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo.

brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade.

A criança de seis meses a um ano leva os objetos a boca, o chocalho, o mordedor e aos poucos vai percebendo que tem barulho, que tem textura, que tem cheiro, mas isso tudo ninguém precisa falar para a criança que ao pegar o objeto vai sentindo e o cognitivo já vai estimulando suas descobertas.

No decorrer de através um ano, dois anos, vem as regras e a primeira regra do brincar é se brincou ao final da brincadeira tem que guardar o brinquedo, se está jogando com dois ou três coleguinhas precisa esperar a sua vez para poder jogar novamente, independente da sua faixa etária em que a criança precisa fazer a experiência de ganhar e perder, da mesma forma os limites que precisam ser trabalhados na criança.

Portanto, o brincar se torna importante o desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são os elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade.

A escola ludicamente inspirada não é aquela que realiza todas as atividades com jogos, mas aquela em que as características lúdicas influenciam o modo de ser do educador e interferem na organização do ambiente, na seleção das atividades e na visão que se tem de criança, jovem, adulto e idoso, enfim, do ser humano (SANTOS, 2011, p. 23).

As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta para se transformar em um novo jogo, em uma nova forma de jogar. Quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações ao seu respeito, no entanto, o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar.

É preciso mediar sem tolher a criatividade da criança, mas deve se iniciar o jogo com determinada que vai até o final do jogo. Quando o jogo finalizar existe a possibilidade de mudar a sua regra. Com isso, a criança vai percebendo que existem regras e normas que precisam ser observadas para que o jogo possa acontecer e os seus participantes precisam ter clareza disso no ato lúdico que deve estar presente na Escola e na família.

É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesma e ao outro. Por meio do universo lúdico que a criança começa expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liberdade compartilhando sua alegria de brincar.

É brincando, é nas regras, é perdendo, é ganhando, é dar o tempo para o outro, é esperar a sua vez que há o aprendizado para que a criança se relacione com os demais. Já ouvirmos a seguinte afirmação: “quanta coi-

sa que numa simples brincadeira se ensina para a criança" desde as questões de ética, de valores, de respeito.

A criança precisa ser ouvida, ela vai argumentar e precisamos escutar essas argumentações, não é porque é adulto que vai dizer que a criança não tem vez, não. A criança é um ser humano com senso crítico que sabe respeitar e valorizar, nós temos que fazer isso desde a sua mais tenra idade.

[...] a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado superior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (SANTOS, 1995, p. 12).

Outra característica da atividade lúdica é o papel de liderança e isso é perceptível em crianças de três, quatro, cinco anos em que o papel de liderança em que a criança organiza a sala, organiza a brincadeira, ou seja, tem consciência do que quer, o que é necessário é lidar com essa questão, com esse sentimento.

Existem adultos que procuram psicólogos para trabalharem a questão da liderança que não foi trabalhada na sua infância, ou seja, uma lacuna se abriu e isso precisa ser resolvido e a ajuda profissional vai dar condições de possibilidades de aparar essas arestas que não foram trabalhadas no desenvolvimento infantil.

Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos para realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

Brincar com outras crianças é muito diferente de brincar somente com adultos. O brinquedo entre pares possui maior variedade de estratégias de improviso, envolve mais negociações e é mais criativo.

É uma lástima, mas ainda vemos isso em ambientes escolares em que professores tiram essa autonomia dos alunos, desmotivando-os desse momento dos sentimentos, das emoções fazendo com que o aluno invés de ter o respeito, vai ter medo. A criança não deve ter medo, ela deve sim, ter respeito pelo outro.

É importante a observação do professor no ato de brincar das crianças, quando a criança brinca com crianças de sua mesma faixa etária eles constituem as regras, eles brigam, eles se entendem, se acertam.

No entanto, quando há a interferência do adulto a criança recorre ao adulto pedindo socorro e aí está o mal uma vez que o adulto entra e toma partido para uma criança sem ver o todo do processo do ato de brincar. É de fundamental importância deixar a criança resolver a situação. Em algumas situações é necessário fazer a mediação, mas, muitas vezes a criança sozinha já negocia com a outra criança.

Ao brincar com seus coleguinhas, a criança aprende sobre a cultura em que vive, ao mesmo tempo em que traz novidades para a brincadeira e ressignifica esses elementos culturais. Aprende, também, a negociar e a compartilhar objetos e significados com as outras crianças.

Isso é perceptível na criança que vem de outro bairro, de outra cidade, ou ainda, que não conhece determinado brinquedo, não conhece determinada boneca ou que brinca diferente. Portanto, a atividade lúdica proporcionar novas culturas para o desenvolvimento da criança.

No ambiente escolar os brinquedos são compartilhados, no entanto, o brinquedo que a criança traz de casa, precisa ter o cuidado em perceber se a criança quer partilhar, quer emprestar ou se quer ficar com ele de forma que não há a necessidade de partilhar. Mas, me parece que esse cuidado precisa vir de casa e a mediação do professor é importante para alertar os pais do problema que pode acontecer ao trazer os seus pertences pessoais de casa para o ambiente escolar.

Dentre as brincadeiras realizadas pelas crianças, na faixa etária dos três aos sete anos, o faz-de-conta é a que mais desperta o interesse e tem sido estudada em detalhes.

O faz-de-contas é uma atividade complexa e constituinte do sujeito, diferente das que caracterizam o cotidiano da vida real, que já aparece nos jogos de esconde-esconde que ala tem com os adultos, quando aprende que desparecer, no jogo, não é algo real, mas inventado para poder brincar.

A imaginação da criança é algo de fundamental importância para o seu desenvolvimento pleno, faz imitações, realiza imitações, e, no ambiente escolar, o que se vê é a própria criança brincando de ser professor com as outras crianças, incorporando o papel do professor ao imitar com os seus coleguinhas na classe num ato lúdico.

Segundo Vygotsky (1998), a brincadeira do faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, no momento que a criança representa um objeto por outro, ela passa a ser relacionar com o significado a ele atribuído e não mais com ele em si.

O autor aborda o desenvolvimento proximal, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O desenvolvimento proximal é aquele que está no meio e se torna o elo entre o desenvolvimento real para o desenvolvimento potencial.

Assim, a atividade de brincar pode aju-

dar a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados, possibilitando avançar em dirão ao pensamento abstrato.

Essa ação se torna imprescindível na atividade lúdica perceber a criança sair de uma ação concreta para o objeto abstrato, uma vez que o concreto é o que se tem presente, visualizado, já o pensamento abstrato precisa ser imaginado, criar sem a presença do objeto e isso cabe ao mediador, o professor, o adulto de forma interativa.

Cabe, ao professor, como adulto mais experiente, estimular brincadeiras, ordenar o espeço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário e os demais elementos da sala de aula.

Outras formas de intervenção podem ser propostas visando incitar as crianças a desenvolverem brincadeira nesta ou naquela direção, mas só com incitações, nunca obrigação, deixando-as tomarem a decisão de se engajarem na atividade lúdica. A brincadeira precisa ter um objetivo, precisa da presença de um adulto, uma pessoa mais experiente para mediar esta outra brincadeira.

A criança precisa brincar porque ela quer e não se sentir obrigada a brincar naquela atividade. É claro que dentro do contexto de aprendizagem no ambiente escolar o professor tem sua rotina, tem suas regras e precisa propor que as crianças brinquem, joguem naquele momento, mas é preciso respeitar o tempo da criança levando em conta a maturação do desenvolvimento para estar brincando naquele momento, naquela atividade lúdica? É isso que precisa ser considerada na intervenção com a brincadeira, com o jogo.

O professor também pode brincar com a crianças se elas o convidarem, solicitando sua participação ou intervenção. Mas deve procurar te o máximo de cuidado para respeitar a brincadeira e o ritmo; sem dúvida, esta forma de intervenção é delicada, por ser difícil o adulto participa da brincadeira sem destruí-la; é preciso muita sensibilidade, habilidade e bom nível de observação para participar de forma positiva.

A chave desta intervenção é a observação das brincadeiras das crianças, pois é necessário respeitá-las: conhecê-las, sua cultura, como e com que brincam, e quando seria interessante o adulto participar.

Melhor, porém, é que não o faça e aproveite este momento para observar seus alunos, para conhecê-los melhor e a observação passa a ser objeto de estudo e ajuda na elaboração de relatório das atividades observadas no registro feito pelo professor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, percebe-se como o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil. Uma criança que não consegue brincar deve ser objeto de preocupação. Disponibilizar espaço e tempo para brincadeiras, portanto, significa contribuir para um desenvolvimento saudável.

É importante que os adultos resgatem sua capacidade de brincar, tornando-se, assim, mais disponíveis para as crianças que devem ser vistas como parceiros e incentivadores das brincadeiras.

Toda criança precisa brincar, toda criança precisa vivenciar esse momento lúdico. Não é brincar sozinho e muito menos brincar somente em um ambiente e sim, brincar na vida, no contexto familiar, no contexto educacional, precisando de pai, de mãe, de um adulto, de um professor e de crianças de sua mesma faixa etária para que o seu desenvolvimento pleno possa ser assegurado tornando-se assim um adulto saudável, pleno.

A atividade e prática lúdica exerce um papel de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem das crianças e reúnem brincadeiras, de jogos, da observação situações em que o lúdico educa e forma, proporciona os elementos necessários para as novas descobertas que são proporcionadas por meio dos jogos e brincadeiras.

A ludicidade permite que as crianças explorem e experimentem nas brincadeiras as ferramentas necessárias para se trabalhar na aprendizagem de forma prazerosa e significativa formando conceitos, ideias, relações lógicas, socializando e absorvendo o indivíduo de acordo com ritmo e seu potencial.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a Aprendizagem Escolar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

LAZARETTI, L. M. A Compreensão Histórico-Cultural da Brincadeira no Desenvolvimento Infantil – Das hipóteses de Vygotsky às Colaborações de Elkonin. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo – Marxismo, Educação e Emancipação Humana. 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis-SC.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L. et al. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.

São Paulo: Ícone, 1998a.

Os Princípios Psicológicos da Brinca-

deira Pré-Escolar. In: VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998b.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O Brincar na Escola: Metodologia Lúdico Vivencial, Coletâneas de Jogos, Brinquedos e Dinâmicas. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA JUNIOR, Afonso Gomes da. Aprendizagem por Meio da Ludicidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

VYGOTSKY, L. A formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL, O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O DESENHO

LUCIMAR DE FÁTIMA CARNEIRO AURELIANO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo conhecer as concepções da infância, uma das linguagens das Artes plásticas que permeiam os discursos e a prática do cotidiano escolar da Educação Infantil. O trabalho coloca a criança como produtora, autora principal de seus desenhos, como cidadã de direitos das interações sociais, na formação e no desenvolvimento máximo da sua inteligência e da sua personalidade, que frente aos novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento, apontados nos documentos estudados, tem o propósito em demonstrar, orientar ou até mesmo ensinar como respeitar essa infância, esse tempo, para não colocar a criança como reprodutora de desenhos já prontos e pré estabelecidos, que a criança não é e nunca será mera reprodutora, pois ela é criativa e tem capacidade, para desenvolver seus próprios desenhos, bastando ser estimulada de forma correta. Estes fundamentos foram elencados de materiais bibliográficos oferecidos no curso de Artes, textos de autores e estudiosos como Vygotsky e outros que traduziram essa perspectiva de criança.

Palavras – chave: Histórico. Infantil. Desenho

INTRODUÇÃO

Dentre as várias contribuições da Teoria Histórico-Cultural, destacam-se as teorizações das funções psicológicas superiores, entendidas como pensamento, memória, percepção, atenção, imaginação, linguagem, entre outras, as quais são próprias do homem e são desenvolvidas por meio da utilização de instrumentos adquiridos culturalmente.

Dentre esses instrumentos, o desenho é apresentado como um potente veículo de comunicação, ao mesmo tempo, que enriquece as possibilidades de comunicação e expressão de todo ser humano. (Vygotsky, 1995)

Por isso o estudo do desenho, tem como propósito dar sentido e estabelecer uma relação entre as vivências e as descobertas das crianças em relação à Arte, durante sua passagem pela educação infantil, preparando-a para o ensino fundamental, quando de fato irá escrever, registrar e expressar informações, ideias e sentimentos com mais tranquilidade, sem pular etapa, para chegar à escrita.

Com isso, espero contribuir para uma ressignificação de determinadas práticas pedagógicas reconhecidas como tradicionais, como meio de compreender a fase do desenho contextualizada culturalmente na formação do sujeito, nesse caso a criança.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme citam os autores Vieira e Gasparin (2009), a Teoria Histórico-cultural foi criada em resposta aos problemas concretos enfrentados pelo povo russo em determinado tempo da história. Para Tuleski (2002, P.45), foi" [...] produto das lutas na intrincada União Soviética que vai da Revolução Russa, 1917, à década de 30". No bojo de tal revolução é que "[...] começam os problemas da sociedade russa que iriam sugerir a teoria de Vygotsky" (TULESKI, 2002, P.51).

Essa teoria é conhecida também como Escola de Vygotsky, em referência ao seu principal formulador – L.S. Vygotsky -, a quem corresponde "[...] o mérito inestimável de ser o primeiro a aplicar o materialismo dialético e histórico à ciência psicológica, (SHUARE, 1990, p.57)".

Sua introdução no Brasil teve início com Minardes a partir do final da década de 70 do século XX e se deu por meio de professores que retornavam de cursos de pós-graduação realizados no exterior, dando início aos primeiros grupos de estudo em torno dessa teoria, ampliando sua abrangência na academia e dá-se a entrada na rede de ensino com" [...] significativa expansão na publicação de livros e artigos e ainda um crescimento relevante de dissertações e teses defendidas" (MINARDES,1998, P.56).

Essa teoria psicológica, ao abordar temas como mediação, aprendizagem, desenvolvimento, funções psicológicas, conceitos espontâneos e científicos, zona de desenvolvimento, entre outros de igual relevância, tem fornecido ricos subsídios para estudos e investigações na área da educação, em especial no que se refere à aprendizagem.

AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Destacamos as funções psicológicas superiores, entendidas como pensamento, memória, percepção, atenção, imaginação, linguagem, que são próprias ao homem e são desenvolvidas por meio da utilização de instrumentos criados socialmente. De acordo com a teoria histórico-cultural, é por meio das interações, dos relacionamentos sociais que o indivíduo desenvolve tais funções psicológicas superiores. Conforme citam Vieira

e Gasparin (2009)

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do quais as crianças penetram na vida intelectual daqueles que o cercam (VYGOTSKY, 2007, P. 100)

E as funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores são os mecanismos psicológicos complexos, próprios dos seres humanos, como a atenção voluntária, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato. São considerados superiores por se distinguirem dos processos psicológicos elementares como as ações reflexas, por exemplo: sucção do seio da mãe pelo bebê, as associações simples, por exemplo: evitar o contato da mão com o fogo e as reações automatizadas, por exemplo: movimento da cabeça em direção a um ruído repentino.

Com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza provê no nascimento é condição necessária, mas não é o suficiente para garantir o seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência -, formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo que se denomina processo de humanização, é portanto um processo de educação (Leontiev, 1978).

Nesta perspectiva, há uma primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico, quanto ao desenvolvimento psíquico do homem, quer dizer, Vygotsky não nega a influência da parte biológica, porém, enfatiza o aspecto social no desenvolvimento das funções psicológicas. (Antonio,2008) A internalização é por meio das relações com outros homens, por meio da mediação de instrumentos, principalmente por meio da linguagem, instrumento simbólico básico de todos os grupos humanos e dos objetos instrumentos concretos, que o indivíduo chega a interiorizar os elementos culturalmente estruturados, que Vygotsky chama de internalização, a reconstrução interna de uma operação externa. (Antonio,2008)

Suas contribuições para a educação. A Teoria Histórico - Cultural elaborada por Vygotsky e seus colaboradores têm suas contribuições pensadas em suas implicações pedagógicas especialmente para a educação infantil.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, a criança é ativa no processo de aprender. Ela aprende quando participa da elaboração das ações que envolvem as atividades da sua rotina e por consequência não aprende sozinha, é necessário que ela tenha outras pessoas próximo dela para que possa aprender a se desenvolver, relacionar-se com o mundo e apropriar-se dos objetos que o compõem como: a linguagem, os objetos materiais e não materiais, os instrumentos, as técnicas, os hábitos e os costumes, os valores, tudo que faz parte da cultura humana. A criança ao interagir, experimentar e conhecer tudo atribui sentido ao que está fazendo pelo fato de estar em atividade, motivada em saber executar aquilo que os seres humanos já criaram ao longo da história humana.

Segundo Mello (2007), Marx foi o primeiro a perceber a natureza social e histórica do ser humano. Para ele o ser humano se apropria das qualidades humanas, ao se apropriar dos objetos da cultura histórica e socialmente criados.

Todas as suas relações com o mundo - ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar - em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgão que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. (MARX, 1962, P. 126).

Essas aquisições humanas não se dão como herança genética, não nascem com o indivíduo, mas se dão sob forma de objetos externos da cultura material e intelectual e que ao ser apropriadas pelas novas gerações se tornam elementos internos como pensamento, fala, imaginação, capacidade, habilidades e aptidões.

Segundo Mello (2007), Leontiev 1978, P.272), afirma que: as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas.

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os "órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, um processo de educação.

Leontiev (1978) entende a educação como processo de internalização e de apropriação da cultura produzida historicamente. É por meio da educação que nos humanizamos, ou seja, torna-se possível a formação de nossa segunda natureza, a natureza social.

Bernardes (2007) aponta que a educação, além de ser uma exigência do e para o trabalho de forma geral, é também um processo de trabalho. Saviani

(2000, P.17) sintetiza o objetivo da atividade educativa, afirma que "[...]o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens"

Sendo assim, a educação tem um papel fundamental na formação desse indivíduo, fazendo-se, presente a todo o momento, mas nem sempre de forma planejada e sistematizada. Principalmente no que diz respeito à educação escolar.

Considera - se que é por meio da atividade pedagógica que as ações na escola, como instituição social cuja finalidade é a transmissão do conhecimento elaborado historicamente, criam situações sistematizadas para a superação das condições alienadoras instituídas historicamente na sociedade, cabendo ao professor viabilizar a transmissão e assimilação desse saber.

De acordo com Asbahr (2005), a significação social da atividade pedagógica deve ser comprometida a partir das relações na educação que criam as condições para a:

[... formação crítica do aluno, possibilitando que este tenha acesso também ao processo de produção do conhecimento. [...] Assim, o aluno não é só objeto da atividade do professor, mas é principalmente sujeito e constitui-se como tal na atividade de ensino/aprendizagem na medida em que participa ativamente e intencionalmente do processo de apropriação do saber, superando o modo espontâneo e cotidiano do conhecer. (ASBAHR, 2005, P.61)

Bernardes (2006 b) explicita que a atividade pedagógica se constitui como a unidade dialética entre duas atividades específicas: a atividade de ensino própria do educador, e a atividade de estudo, própria dos estudantes. Está unidade é decorrente da integração de motivos, ações e operações entre atividades específicas do educador e dos estudantes. Assim o motivo constitui-se da atividade pedagógica, que mobiliza as ações e operações tanto dos estudantes quanto dos educadores, é o processo de humanização.

Segundo Mello (2004), o equívoco que deve ser corrigido nas práticas tradicionais é pensar que as crianças – seja na educação infantil, seja no ensino fundamental – aprendem quando ouvem informações da professora ou quando executam atividades escolares pensadas pela professora para preencher o tempo da criança na escola. Para aqueles que partilham desse modo de pensar, o bom aluno é aquele que ouve e executa as tarefas que a professora propõe e que permite que a professora "passe" para a turma a maior quantidade de conteúdo escolar.

Retomando a teoria histórico-cultural, a criança que aprende é ativa no processo de aprender. O que isso significa? Que ela aprende quando é sujeito no processo de conhecimento e não um elemento passivo que recebe pronto o conteúdo do ensino. No processo de relacionar-se com o mundo e de apropriar-se dos objetos que o compõem (a linguagem, os objetos materiais, os instrumentos, as técnicas, os hábitos e os costumes, os valores, enfim o conjunto da cultura humana) a criança atribui sentido a tudo que vê, experimento, conhece. Só a criança que está em atividade é capaz de atribuir um sentido ao que realiza. E o que significa estarem atividade? Significa a criança saber o que está fazendo, para que faça e estar motivada pelo resultado daquilo que faz, realiza. Quanto mais a criança participa das atividades desenvolvidas na escola, dando a conhecer suas necessidades de conhecimento - conforme seu grau de humanização ou alienação – trazendo, elementos que ajudarão na elaboração de atividades da sua rotina diária, tais como: na organização do plano do dia, na organização do espaço etc. Pois quanto mais a criança participa da elaboração da sua rotina, mais interesse ela demonstrará em executá-la garantindo um melhor aproveitamento das aprendizagens.

Diante dessa perspectiva sobre a infância, o professor tem elementos sobre as reais necessidades e as formas mais adequadas para promover o desenvolvimento das capacidades humanas em cada criança. É mediador do acesso da criança ao conhecimento a ser aprendido, tem possibilidade de escolher o melhor caminho e conteúdo da cultura para a atividade e, consequentemente, pode intencionalmente promover a atividade da criança e a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas.

Conhecer a criança e seu desenvolvimento é condição para este trabalho. O professor assume um papel importante na medida em que escuta, observa, reflete, documenta e interpreta o processo realizado pela criança, questionando seus próprios saberes. Torna-se sensível e aberto para ouvi-la, oportunizando um aprendizado com base na mediação recíproca, constituem-se como sujeitos na prática pedagógica.

Para Gasparin (2007), todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem etapas que exigem uma nova postura do professor na elaboração do seu trabalho.

Para o professor implica uma nova maneira de estudar e preparar o que: será trabalhado com os alunos. O conteúdo é submetido a dimensões e questionamentos que exigem do mestre uma reestruturação do conhecimento que já domina. O conteúdo é entendido como uma construção social histórica para responder às necessidades humana. (GASPARIN,2007, P.49)

Mesmo que todo processo educativo tenha caráter mediador, o trabalho do professor guarda especificidades, pois sua finalidade é garantir às crianças a apropriação de

um conhecimento mais elaborado, sistematizado e clássico.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenho tem sua importância na Educação Infantil, não apenas como meio de reproduzir rabiscos e pintá-los, mas é uma maneira da criança se expressar, criando uma ponte entre o mundo real e o imaginário, transmitindo por meio do desenho sua realidade, dando a ele um significado, ao interpretar a sua maneira tudo que está a sua volta. A forma de como as coisas ocupam os espaços e como o corpo reage diante desses espaços, se é de forma natural ou cultural, sendo ela coparticipante ou ouvinte, ao experimentar tudo isso a criança começa a estruturar sua identidade, pois segundo Porche (1982, p. 25):

O que é fundamental para a educação artística, são valores do meio ambiente, a qualidade de vida. Por meio do meio ambiente devemos entender os valores sensíveis do panorama da vida dos objetos naturais e artificiais, sendo o conjunto dos estímulos sensoriais, formas, cores, cheiros, sabores, movimentos e ruídos, através dos quais o espaço se acha ocupado, diferenciado, determinado como espaço familiar para quem o habita.

Para a criança, desenhar não é só pegar e usar lápis e papel, é experimentar sensações, novas descobertas, que a levam conhecer seu próprio corpo, pois o corpo humano se percebe por meio dos sentidos e o professor ao propor materiais, atividades práticas, que são necessários para utilizar algumas partes do corpo, ou todo o corpo, estará favorecendo o desenvolvimento da percepção, sensações táteis, auditivas, olfativas, gustativas e visuais. O mundo dos sentidos está cheio de informações. Pois segundo Porche (1982, p.102):

O desenho é o conjunto das atividades humanas, que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais de um mundo figurativo. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade de formas codificadas, signos de uma linguagem elaborada. Elas exigem, para a sua fabricação, da colaboração das mãos, dos olhos, de instrumentos, de técnicas e de materiais.

E é possível por meio do desenho, fazer descobertas sobre a criança e proporcionar ações, que colaborem com o desenvolvimento e aprendizagem significativas, pois desenhar é um ato constitutivo de se entender e interpretar o mundo. O professor pode desenhar com a criança, compartilhando experiências, como uma brincadeira, desde que tenha uma intenção, pois a intencionalidade dá sentido ao pedagógico. Para Almeida (2003, p.27):

[...] as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio, elas podem “dizer” algo, podem representar elementos da realidade, que observam e com isso, ampliar seu domínio e influenciar sobre o ambiente.

Fato é que quanto maior e mais repertório, maior a arte da criação da criança, pois quando o cérebro se estende para aprender uma coisa nova, ele não volta ao estágio que estava antes.

Na etapa conhecida como primeira infância, o mundo dos objetos e instrumentos desperta um interesse imediato, não midiatizado pelo uso social que deles fazem os adultos. A exploração e o tateio dos diferentes objetos, as descobertas que realiza nesse tateio movem seu desenvolvimento até aproximadamente os três anos de idade, pois, por meio dessa experimentação, acriança observa, se concentra, cria modelos de ação que servem ao seu pensamento, interage com as outras crianças que estão à sua volta, tenta resolver as dúvidas com a manipulação e interação dos objetos, que geram e enviam importantes estímulos ao seu cérebro. Na atividade com os objetos, a criança descobre características, propriedades, ampliando conhecimento do mundo ao seu redor, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor.

Acumula experiências e cria uma memória, exercita e desenvolve a atenção, a fala, o pensamento e faz teorias, ou seja, interpreta e explica o que vai conhecendo. A experiência de generalização que vivência na atividade com os objetos transforma a percepção em percepção categorial, o que fortalece e amplia o seu desenvolvimento. A percepção sem palavras vai sendo substituída gradativamente pela percepção verbal, o que acarreta mudanças essenciais na própria percepção.

Como afirma Vygotsky (1996, P. 365),” o essencial para ao ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo”, pois a consciência se move sempre no plano de algo atribuído de sentido.

Segundo Mello (2004), em nosso desejo de garantir que as crianças aprendam o mais cedo possível com construções soltas, que não significam nada, para quem mal aprendeu a pegar no lápis, e ainda está elaborando sua intenção de comunicação, ainda está desenvolvendo sua expressão pelo desenho, pela fala, pelo faz de conta, estão sendo apresentados desenhos de letras ou desenhos prontos com a finalidade de ensinar a ler e escrever. Um equívoco das muitas práticas docentes, que pensam, que se a criança se alfabetizar cedo, terá um futuro promissor, sem maiores dificuldades, mas o que acontece na maioria das vezes é um cansaço da criança que não tem interesse pela atividade, não se sente motivada, estimula-

da dando início a uma das causas do fracasso escolar, falta de interesse, pois a criança não tem formado para si o sentido da escrita, nem a necessidade de ler e escrever.

A escola que deveria privilegiar a cultura da expressão (por meio da fala, d desenho, da pintura, da brincadeira de faz de conta, e outras formas de linguagem),fecha-se para as formas pelas quais a criança poderia se expressar. Nesse período, a criança ainda não pode se expressar ainda pela escrita, porque está aprendendo as letras isoladas com as quais ainda não pode expressar suas necessidades, sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer a criança não tem o que escrever.

Por isso, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, a criança deve ser estimulada e incentivada a expressar-se por meio das muitas linguagens possíveis, sem excluir nenhuma, pois as linguagens não podem estar separadas entre si e nem das experiências significativas - por exemplo, conhecer o meio em que vive e convive, casa, escola, assuntos que chamam sua atenção por meio de observação e experimentação da natureza, leitura, vídeo, conversa com especialistas e depois registrar esses momentos usando um dos recursos pintura, modelagem desenho, colagem, brincadeiras e teatro de fantoches propiciarão o desenvolvimento para um próximo passo, a leitura e a escrita, que a criança vai dará fim de apropriar-se do mundo.

Essas atividades surgem a partir das experiências significativas que são oferecidas para a criança. Assim como já foi dito, essas atividades são estimuladoras da expressão da criança, pois partem daquilo que as crianças ouvem, veem, vivem, manuseiam, brincam, e são estimuladas a falar, relatar nas rodas de conversa, leitura e manuseio de livros descobrem e aprendem.

Portanto é necessário que o professor e toda a escola estejam preparados para propor atividades que despertem e estimulem na criança a vontade de se expressar. A preocupação com uma quantidade de exercícios que visem a reprodução e a cópia de atividades para preencher o tempo da criança ou para agradar aos pais nas reuniões bimestrais não ajuda na formação da criança para ser leitora e produtora de textos, o que constitui o passo essencial no processo de aquisição da cultura escrita.

Segundo Mello (2004), devemos com urgência desconta minar a escola da infância dos procedimentos típicos do ensino fundamental e contaminar o ensino fundamental com procedimentos – como as atividades de expressão – que devemos ter como típicos da escola infantil e que, para o bom desenvolvimento da inteligência da personalidade das crianças, devem estar presentes a todo tempo.

CONCLUSÃO

Tendo em vista o estudo de uma nova visão de infância, de educação infantil, que surgiu com o entendimento de que a criança possui ilimitada capacidade de aprender, e é capaz de ações humanizadas, de relacionamentos, de convivências com outras crianças e adultos do seu entorno, que isso, constitui sua natureza social e humana, mediante apropriações e objetivações promotoras do seu desenvolvimento.

Percebo que a Educação assume um papel importante no desenvolvimento humano, é por meio da Educação que a criança se apropria dos objetos criados historicamente pela humanidade e o professor passa a ser o mediador dessa cultura dando suporte na medida, em que observa, escuta, reflete, documenta, interpreta o processo realizado pela criança e ao questionar os seus saberes. Os dois, criança e professor, pelo elo de ligação que o desenvolvimento do trabalho exige, constituem- se como parceiros dessa prática pedagógica.

Pode-se observar que o desenho e outras práticas na área das Artes, que colaboram com o desenvolvimento infantil, são e são excelentes propostas de ensino, que podem e devem ser utilizadas pelo professor, que anseiam que sua criança supere seus obstáculos, tenha uma aprendizagem significativa, sem se importar comum currículo, que não seja coerente com a realidade da criança, mas sim com um currículo que atenda e respeite suas necessidades.

REFERÊNCIAS

VIEIRA, R.de A. e GASPARIN, J.L.Texto Implicações e Contribuições da Abordagem Histórico - Cultural pará a Educação Atual .Versão revisada da comunicação apresentada durante o IX Congresso Nacional de Educação(EDUCERE),em outubro de 2009.

BERNARDES, M.E.M.; ASBAHR, F.F da S. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Perspectiva,

Florianópolis, V.25, n.2, p.315-342 ,2007.

Faria, M.A.S. e MELLO, S.A. A escola como lugar da cultura mais elaborada.

Educação. Santa Maria, v.35, n.1, p.53-68, jan./abr. 2010.

MELLO, S.A. A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a. Texto aguardando publicação na revista AMAZONIDA/UFAM.PORCHE, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus,1982.

ALMEIDA, Rosângela Doin. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. 2ª. Ed. São Paulo: contexto, 2003.

ALFABETIZAÇÃO PARA SURDOS

LUIZ AUGUSTO TADEU GOMES

RESUMO

Dentre as metodologias de ensino para a alfabetização de pessoas surdas, temos o bilinguismo que consiste em ser a estruturação do processo educacional baseado em duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de mediação pedagógica e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. A primeira língua a ser ensinada ao sujeito surdo é a Libras, já a língua portuguesa deve ser adquirida posteriormente quando o sujeito surdo já possui uma boa relação com a Língua de Sinais. E assim se constitui o processo de alfabetização para surdos no Brasil atualmente. Ao pesquisar sobre o tema, pouco material foi encontrado, portanto neste artigo buscarei expor vertentes que implicam na importância da formação dos professores bem como nas dificuldades encontradas nas classes bilíngues. A comunicação é o meio pelo qual os indivíduos se tornam seres sociais, no entanto, havendo alguma barreira de acessibilidade os sujeitos se tornam incapacitados de viver neste meio, sendo assim, é necessário reverter este quadro e um dos caminhos possíveis é por meio da educação, tornar o ambiente educacional acessível aos educandos surdos é possibilitar a vida futura destes indivíduos em sociedade.

Palavras-chave: Bilíngue; Aprendizado; Surdos.

INTRODUÇÃO

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

CONCEITO DE INCLUSÃO

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

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

> O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional. [...] As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p.16).

A inclusão não consiste somente na inserção das pessoas com deficiência nos espaços escolares. A inclusão diz respeito à inserção de "todos em todos os espaços sociais" (WERNECK, 1999).

A integração se difere pelo fato de a pessoa com deficiência estar inserida no espaço escolar, mas, ao mesmo tempo, segregada, pois é vista como o ser diferente, que tem potencialidades minimizadas e limitadas e, consequentemente, oportunidades negadas e desiguais, frente às demais, ditas normais.

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

A perspectiva da inclusão nos siste-

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

Portanto, educação para todos é sinônimo de educação inclusiva e, reforçando essa ideia:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializarem em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidades para todos os alunos, provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico (MANTOAN, 1998, p.44).

Incluir significa criar condições para que o aluno exerça sua cidadania e tenha acesso a diversos conhecimentos. Significa dar assistência a toda comunidade escolar, e não, somente aos alunos que apresentam dificuldades na escola. Significa, ainda, adequar seu currículo e seu Projeto Político Pedagógico para atender, efetivamente, as reais necessidades de cada indivíduo presente nessa escola.

CONSIDERAÇÕES E COMENTÁRIOS SOBRE INCLUSÃO

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

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

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

Costa (2007) aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, (Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996), define em seu capítulo V, a educação especial como "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (art. 58), sendo sua oferta um dever constitucional do Estado. A LDB prevê, ainda, "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos" para o atendimento adequado de alunos com

Necessidades Educacionais Especiais (art. 59, I) e "...professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns"

(art. 59, III).

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: AS DIVERSAS METODOLOGIAS PARA SUA REALIZAÇÃO

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

Diante do fato dos surdos serem vistos como seres ineducáveis, eram inúteis à coletividade sob o argumento de que:

O pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamentos e, portanto, aprender (MOURA, 2000, p.16).

Até o final do século XV, não havia escolas especializadas para surdos, haja vista a existência evidente de preconceitos, cujo estereótipo mais chocante era o de loucos. Pessoas ouvintes tentavam ensinar aos surdos, como o italiano Gerolamo Cardamo, que utilizava sinais e a linguagem escrita, bem como o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon, que utilizava treinamento de voz e leitura labial, além de sinais.

O primeiro acreditava que a surdez não prejudicava a aprendizagem, pois os surdos poderiam aprender a ler, a escrever e a expressar os seus sentimentos. O italiano afirmava, ainda, que o surdo possuía a habilidade de raciocinar e que as ideias e os sons do seu pensamento poderiam ser representados através da escrita, logo, a surdez não configurava um obstáculo para adquirir conhecimento. O segundo foi reconhecido como o primeiro professor de surdos, cujos ensinamentos, segundo Reily (2007), direcionavam-se apenas aos filhos da nobreza, pois deveriam ter conhecimento para que, no futuro, pudessem administrar os bens familiares; enquanto os surdos, que viviam à margem da elite social, sofriam com a miséria, a falta de trabalho e o isolamento social. A autora comenta, ainda, que o monge espanhol trabalhava com rótulos, nomes escritos pregados e indicações de palavras escritas, a fim de fazer com que o surdo as associasse às suas respectivas pronúncias, além de fazer uso de alfabetos fônicos, com o objetivo de valorizar a representação sonora de cada elemento gráfico. Ambas as experiências demonstram a possibilidade de aprendizagem do surdo. Contudo, os procedimentos metodológicos utilizados possuíam o intuito de ensinarem a língua dos ouvintes, isto é, tentando fazer os surdos falarem e/ou se comunicarem por intermédio da escrita.

Dentre os séculos XVI e XIX, alguns professores dedicaram-se à educação dos surdos, entre eles Ivan Pablo Bonet (Espanha); Abbé Charles Michel de l'Epée (França), que fundou, em Paris, a primeira escola para surdos em que utilizavam uma língua de sinais; Samuel Heinicke e Moritz Hill (Alemanha); Alexandre Gran Bell (Canadá e EUA) e Ovide Decroly (Bélgica). Esses professores divergiam quanto ao método adequado ao ensino dos surdos. Uns eram favoráveis à priorização da língua falada, o Método Oral Puro; e outros, ao Método Combinado, em que mesclavam a língua de sinais, já conhecida pelos alunos, e o ensino da fala.

No Brasil, a educação de surdos só teve início no ano de 1857, quando o professor francês surdo, Hernest Huet, que utilizava o Método Combinado, veio para o país, a convite do imperador D. Pedro II, com o objetivo de fundar a primeira escola para meninos surdos em terras brasileiras. O Imperial Instituto de Surdos e Mudos, hoje INES (Instituto Nacional de Educação para Surdos), mantido pelo Governo Federal, atende em seu Colégio de Aplicação crianças, jovens e adultos surdos, de ambos os sexos. Vale ressaltar que as meninas surdas só tiveram direito à educação no início do século XX, com a criação do Instituto Santa Terezinha, em São Paulo.

Em 1880, o Congresso Mundial de Professores Surdos, em Milão, na Itália, definiu o Método Oral Puro como metodologia única para a educação de surdos. A. J. de Moura e Silva, professor do INES, visitou o Instituto Francês de Surdos, em 1896, enviado pelo governo brasileiro, para avaliar a decisão do Congresso de Milão e concluiu que o Método Oral Puro não era funcional para todos os surdos.

A história da educação de surdos relata o surgimento de várias maneiras de atuação, ou seja, várias práticas, que servem para "facilitar" a comunicação dos mesmos, com a intenção de inseri-los na sociedade. Entre elas: o Oralismo, Comunicação Total e o Bilinguismo.

A LÍNGUA DE SINAIS

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

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

Reconhecida como meio legal, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, é definida como:

A forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil. (BRASIL, 2002).

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

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

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

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

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

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

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Formar professores para educar os surdos requer proximidade da identidade linguística e cultural, bem como uma escola de surdos também deve conter essa proximidade linguística e cultural. Notadamente, requer olhar a filosofia, a cultura e a pedagogia. (PERLIN E MIRANDA, 2011)

A formação dos professores que atuam junto aos alunos surdos tem sido discutida com frequência, nos últimos anos, visto que tais profissionais são, em sua maioria, ouvintes e necessitam reconhecer e, sobretudo, ser membro da comunidade surda 1 para que, assim, respeitem a diferença linguística e cultural dos mesmos e não estigmatizem a surdez como patologia.

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

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

Mesmo sem um investimento apropriado, seja na formação inicial ou continuada, são cobradas dos docentes práticas flexíveis e novas competências. Exige-se do professor a compreensão da diversidade cultural que permeia a escola, mesmo que ele nunca tenha aprendido a respeito, na sala de aula da graduação. A docência é um ofício complexo e de grande dedicação, embora para muitos pareça ser fácil, que o professor deve, apenas,

"passar" o conhecimento, configurando uma educação bancária, conforme critica Freire (1997, p.27) ao afirmar que "ensinar não é transmitir conhecimento" e os professores não são meros transmissores de "conteúdos".

Comunidade surda: Não é somente composta por pessoas surdas, há também sujeitos ouvintes – membros da família, intérpretes, professores de surdos, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização (...) em que lugares? Geralmente em associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros (STROEBEL, 2008, p.29).

Ensinar exige muito mais do que aprender conteúdo para depois transmiti-lo; ensinar exige sensibilidade, durante o processo educativo, pois como afirma Nóvoa (1992, p.26) "aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão".

Freire (1997, p.22) diz que "na formação docente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando, criticamente, sobre a prática de hoje, ou de ontem, que se pode me-

lhorar a próxima prática". A reflexão acerca da prática docente deve ser pensada, criticamente, a fim de transformar o conhecimento a ser ensinado aos alunos. Tal reflexão deve começar a ser trabalhada, primordialmente, na formação inicial dos futuros professores. Com isso, retoma-se à questão inicial: Como está sendo formado o professor?

A partir da Constituição de 1988, ao determinar que a educação seja um direito de todos, inclusive dos alunos com deficiência, sendo estes atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino, formalizando a escola na perspectiva inclusiva, tornou-se necessária a formação dos professores de classe comum, uma vez que qualquer formação na área da Educação Especial era voltada, exclusivamente, ao professor especializado. Logo, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, n° 9.394/96), em seu artigo 59, inciso III, o Poder Público, assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais "professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular para a integração desses educandos nas classes comuns".

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

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

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

O resultado disto são professores despreparados e inseguros para "enfrentar" a escola, incapazes de executar o seu verdadeiro papel com dignidade.

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

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

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

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

A inserção da Libras caracteriza um passo de fundamental importância na formação do professor, haja vista a necessidade de o mesmo utilizar a língua de sinais para comunicar-se com seu aluno e fomentar o processo de ensino-aprendizagem, bem como fazê-lo sentir-se incluído no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ao docente reconhecer a identidade e a cultura surdas, para, assim, exercer práticas pedagógicas determinantes no processo de ensino aprendizagem, com metodologias e adaptações curriculares, que proporcionem aos alunos surdos fazerem o uso habitual de sua língua, nos mais diversos contextos, bem como refletirem sobre o mundo que os cerca e seu poder de transformação.

Contudo, a formação oferecida a este profissional não é suficiente para compreender e atender o alunado surdo em sua totalidade, uma vez que o educador não consegue aprender a Libras na graduação e necessita da presença diária do intérprete em sala de aula. Logo, se o docente não possui o conhecimento básico para a troca de experiências e saberes com seu educando surdo, este não

poderá reconhecer a importância da valorização da identidade e da cultura surdas, bem como pautar sua prática pedagógica em prol das mesmas. Com isso, concluímos que os professores não estão preparados para atuar junto a alunos surdos, no ensino regular.

Por isso, Brito e Sá (2011), afirmam que a escola regular, na perspectiva inclusiva, atualmente no Brasil, preferência o domínio da língua majoritária – ouvinte – em detrimento da língua minoritária – Libras, uma vez que subjuga sua capacidade e potencialidade.

Entretanto, não podemos transferir apenas para o professor a responsabilidade por sua formação, visto que, compete ao Estado oferecer formação continuada aos que exercem função na escola, como também materiais didáticos, recursos financeiros para a adequação do espaço, visto que a inclusão é uma ação política e social, cuja função é promover uma acessibilidade responsável. Tal oferecimento deve acontecer, a fim de que o profissional se capacite e se especialize para atender com qualidade e equidade os alunos surdos na rede regular de ensino, incluindo-os de fato, bem como transformando sua realidade, potencializando seu conhecimento e valorizando sua cultura.

Embora a legislação nacional determine uma educação bilíngue para os surdos nas escolas regulares, esta ainda não está concretizada no Brasil, pois a realidade educacional se mantém centrada na estrutura ouvinte, sem as condições de contemplação da cultura surda e de uma educação significativa às suas diferenças.

A situação que a educação de surdos atravessa no Brasil requer um novo olhar sobre a educação como um todo e, mais ainda: um novo olhar sobre o mundo, sobre o outro, sobre a nós mesmos. Defendemos a luta por uma educação que, verdadeiramente, ensine, inclua e reconheça os surdos em suas peculiaridades, diferenças, cultura e potencialidades. Trata-se de uma conquista multicultural a ser alcançada, bem como de avanços sonhados por muitos educadores e surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96.

BRITO, Jane Lindoso; SÁ, Nídia Regina Limeira de. Estudantes surdos na escola regular: questionando o paradigma da inclusão. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). Surdos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011. Cap. 5, p. 195 - 224.

CAPOVILLA, Fernando C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população especial surda. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. Surdos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011. Cap. 3. p. 77-100.

COSTA, Maria Cristina Sanches da. Sentimentos dos professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental. Pontifica Universidade Católica. São Paulo, 2007.

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.

DIAS, V. L. L. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, Sueli. MOREIRA, Laura C. Desdobramentos político pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. Revista Educação Especial. v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. Santa Maria, 2009.

FERNANDES, Eulália (Org). Surdez e bilinguismo. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LOPES, Maura Circini. (Im) possibilidade de pensar a inclusão. In: 30ª Reunião anual

LOPES, Maura C. Surdez e Educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LORENZINI, N.M.P.. Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental. 2004. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1998.

MANTOAN, M. T. Eglér. Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MOURA, Maria Cecília de. O surdo: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação, Rio de janeiro, v.12, n.35, p.308-326, maio/ago. 2007.

SÁ, N. R. L. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando

as práticas discursivas na educação de surdos. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SÁ, Nídia R. L. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). Surdos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011.

SACKS, O. Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SASSAKI, K. R. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: UFSC, 2008.

WERNECK, Cláudia. Inclusão: qualidade para todos. In: Revista Nova Escola, São Paulo, n°. 123, 1999.

ANEXOS



Figura 1- Fonte: libras.



Figura 2- Fonte: libras.



Figura 3- Fonte: libras.

LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

LUIS FERNANDO SOARES CLARO

RESUMO

A educação inclusiva no Brasil faz parte de um movimento mundial que envolve ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas. O objetivo do presente trabalho é, através de pesquisa bibliográfica, analisar as principais ações políticas, ou seja, legislações em torno da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, destacando nas leis analisadas e na bibliografia de teóricos da área de inclusão como o DUA (Desenho Universal para Aprendizagem) pode auxiliar a todos os alunos a exercerem o direito de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. Apenas a promulgação de leis específicas para pessoas com deficiência, Transtornos globais do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação não garante a presença desses alunos nas escolas regulares. É preciso que participem ativamente das decisões, inclusive políticas, que lhe dizem respeito, para que sejam respeitadas, também, sua individualidade e sua diferença, e o Desenho Universal para Aprendizagem surge como uma resposta a essas necessidades diversas, e como forma de incluir a todos.

PALAVRAS-CHAVE: Legislação; Pessoas com deficiência; Inclusão; Desenho Universal para Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil possui diversas leis relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula das redes de ensino regular. Mas será que tais leis garantem, com sucesso, o acesso e a permanência desses alunos nas escolas? E, se o acesso e a permanência estão garantidos, será que os alunos realmente aprendem, interagem e são realmente incluídos? Como se dá a aprendizagem dos alunos? Quais estratégias são asseguradas para que haja evolução no seu aprendizado?

Essas questões deram início a este trabalho, que pretende analisar leis sobre inclusão e relacioná-las com o Desenho Universal para Aprendizagem, que está previsto em algumas das legislações pertinentes à inclusão e, também abordaremos bibliografia relacionada ao tema do desenho universal.

Quem convive com a realidade das salas de aula dos sistemas de ensino do Brasil, sabe que o número de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista sofreu um acréscimo. Os alunos chegam as escolas amparados por leis que muitas vezes não se concretizam no cotidiano da escola.

Mas, as legislações garantem o básico que se concretiza no chão da sala de aula: o público-alvo da educação inclusiva frequenta os bancos escolares das salas de aulas regulares e isso, por si só, já é uma forma de inclusão. Se antes, essas crianças estavam segregadas, sem garantia de direitos, agora, ao menos, elas se socializam e interagem com os pares e professores.

Há de reconhecer-se de que ainda temos um longo caminho pela frente, é preciso que, efetivamente, elas vivenciem situações de aprendizagem de acordo com suas capacidades e necessidades. E, sempre tendo em mente, que é preciso incluir também aqueles alunos que não possuem deficiência ou transtornos, mas possuem dificuldades de aprendizagem por inúmeros outros motivos.

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.

Partindo do exposto acima, organizou-se o trabalho da seguinte forma: na primeira parte propõe-se uma análise das principais legislações sobre pessoas com deficiência e inclusão mais atuais.

Na segunda parte, apresenta-se definições, concepções e possíveis usos do Desenho Universal para Aprendizagem no contexto da Inclusão.

As considerações finais apresentam um dos assuntos abordados na primeira e segunda parte do presente artigo.

2. MARCOS LEGAIS SOBRE INCLUSÃO

O primeiro marco legal a incentivar a educação inclusiva foi a Constituição de 1988 em 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).

Também aparece no artigo 205 prevê que a educação é, direito de TODOS (grifo nosso) e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho.

Além disso, o direito ao acesso e permanência do estudante do público-alvo da Educação Especial, no ensino regular, é assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 2013, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), e pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008)

De acordo com BRASIL (2010)

Educação Especial é estruturada por meio de três eixos: constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Ainda de acordo com o documento, a educação inclusiva é responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A União tem função redistributiva e supletiva, de modo a garantir a equalização de oportunidades educacionais e qualidade de ensino, mediante assistência técnica e financeira a esses entes, conforme enuncia o art. 211 da Constituição Federal.

Outro marco legal que dá base as políticas de inclusão brasileira é a Convenção sobre direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Estado brasileiro é signatário e assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Há que se atentar que a convenção da ONU é um documento ambicioso que, além de retomar documentos internacionais importantes como a Declaração dos Direitos Humanos e as convenções anteriores, define legalmente obrigações e destaca itens como: mulheres e crianças com deficiência, a questão da acessibilidade e do direito à vida, acesso à justiça, liberdade e segurança, proteção contra exploração.

Além de abarcar toda a vida da pessoa com deficiência e dos possíveis transtornos em sua vida cotidiana que venham a ter a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (BRASIL, 2008 p. 83)

Em 1994, a Declaração de Salamanca também proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (BRASIL, 2006, p.330).

Como podemos ver, nessas legislações fica evidente a necessidade de incluir as pessoas com deficiência em sala de aulas regulares para que possam interagir com outras pessoas, como forma de garantir além de seus direitos humanos, a articulação entre o direito à igualdade e à diferença.

Anos após a convenção o governo brasileiro lançou o livro "A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em uma edição comentada por especialistas e pessoas com deficiência que vivenciam no cotidiano. No capítulo sobre educação Romeu Kazumi Sassami, consultor e tradutor do documento, define a inclusão escolar sob a perspectiva da Convenção da seguinte maneira:

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que ele chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc. É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas. Por sua vez, a integração escolar é o processo tradicional de adequação do aluno às estruturas física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola. A integração trabalha com o pressuposto de que todos os alunos precisam ser capazes de aprender no nível pré-estabelecido pelo sistema de ensino. No caso de alunos com deficiência (intelectual, auditiva, visual, física ou múltipla), a escola comum condicionava a matrícula a uma certa prontidão que somente as escolas especiais (e, em alguns casos, as classes especiais) conseguiriam produzir. (BRASIL, 2008 p. 86)

Percebe-se no comentário de Sassaki que a escola deve incluir TODOS os alunos e acolhê-los oferecendo uma educação de qualidade. Ele ainda comenta sobre a diferença entre inclusão e integração na qual o aluno teria que se adequar as estruturas física e pedagógica da escola.

Em suas linhas, percebe-se que a educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas.

De acordo com o parágrafo 1º da Convenção: as escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado no sistema escolar para que ele se torne totalmente acessível

Isto permite que cada aluno possa aprender mediante seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências. Portanto, a escola inclusiva percebe o aluno como um ser único e ajuda-o a aprender como uma pessoa por inteiro.

Para que uma escola seja, de fato, inclusiva é necessário que a escola e a comunidade escolar seja responsável, também, e não apenas o poder público, sobre algumas medidas que lhe cabem: fazer as mudanças arquitetônicas cabíveis e dentro do seu poder de trabalho, trabalhar para facilitar a comunicação com Sorobã, para alunos com deficiência visual, aprender o básico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), letras maiores para alunos com menor acuidade visual; métodos, técnicas e teorias: estudar para conhecer e aprender sobre novas teorias e aplica-las de acordo com as necessidades de cada aluno; instrumentos que possam ser utilizados no local em que estão para facilitar sua mobilidade e articulação; programas: pensar nos documentos oficiais da escola, regimentos, projeto político pedagógico para que neles não constem barreiras "invisíveis" que possam impedir a participação plena de todos.

E, por fim, é preciso que se mudem as atitudes. Esse talvez seja o item mais difícil de ser modificado, pois envolve a modificação de posturas nas pessoas. De acordo com Sassaki é possível modificá-las:

Participando de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade (BRASIL, 2008 p. 86)

Tendo como base a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, em 2015, nove anos depois da convenção o Governo Brasileiro criou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 /2015. Essa lei, tem o objetivo de promover a inclusão social, a igualdade de oportunidades e o exercício pleno de cidadania e os direitos fundamentais.

Como a convenção, é uma lei bastante ampla que procura dar conta de todos os aspectos da vida de pessoas com deficiência. Para o escopo do presente trabalho iremos nos atentar para os artigos que abrangem a educação e, na segunda parte deste trabalho, o desenho universal para aprendizagem.

No que concerne à Educação, em seu artigo 8º, o estatuto é bem abrangente como pode se ler, ele apenas cita a educação, mas com prioridade, em conjunto com outros direitos:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2019 p. 13)

Em consonância com o artigo 8º, o artigo 27, destinado exclusivamente à educação como um direito que deve ser assegurado por meio da adoção de um sistema educacional inclusivo e objetiva proporcionar o máximo desenvolvimento de habilidades e talentos. E em seu parágrafo único atenta para o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

O Estatuo trata ainda da oferta de educação bilíngue e educação profissional e tecnológica e garante o acesso ao ensino superior, bem como a garantia de acessibilidade para que possam permanecer estudando.

O art. 29 disciplina atribuições gerais do Poder Público em relação à educação. Parte dessas atribuições são extensíveis às instituições privadas. No art. 30, por sua vez, temos medidas específicas destinadas ao ensino superior e de educação profissional e tecnológica, tanto na esfera pública como privada.

Além de todos os marcos legais temos

também uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Não nos deteremos sobre ela, pois ela faz um resgate históricos de diversos marcos legais mais antigos e centraliza seu discurso na política acima mencionada. Dessa política discorreremos apenas sobre o Atendimento Educacional Especializado com segue abaixo.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Esse atendimento identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Pode-se perceber por tudo o que foi exposto até agora, que não faltam legislações e mecanismos legais que objetivem o desenvolvimento pleno das pessoas com deficiência. Na segunda parte do presente trabalho trataremos do Desenho Universal para aprendizagem como forma de possibilitar a inclusão de todos em uma escola que se diz inclusiva.

2.1 – DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

O Universal Design for Learning (ou Desenho Universal para Aprendizagem em Língua Portuguesa) tem a sua origem e inspiração no conceito de Design Universal aplicado à arquitetura, que preconiza que as adaptações realizadas para responder às necessidades das pessoas com deficiência, tendem a beneficiar todos. Quando trata da educação pode ser definido como:

> Conjunto de princípios metodológicos que visa utilizar vários métodos, materiais e avaliações para apresentar informações e conteúdos de diferentes formas, com o intuito de proporcionar inúmeras possibilidades aos estudantes para expressarem o que eles sabem, além de buscar estimular o interesse e a motivação para aprendizagem (ROQUEJANI, 2018 p. 60)

O National Center on Universal Design for Learning (Centro Nacional de Desenho Universal para aprendizagem) por sua vez defende o DUA (Desenho Universal para aprendizagem) como:

> Um conjunto de princípios e estratégias voltado ao desenvolvimento curricular, logo, permite ao professor definir objetivos e utilizar a criatividade para a construção de materiais e formas de avaliação que se adequem as necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas capacidades. (NCUDL, 2011 apud ROQUEJANI, 2018 p. 61)

Por seu turno, a Convenção, uma vez mais sintonizada com as conquistas e conceitos modernos, estabelece entre as obrigações gerais o desenvolvimento e a pesquisa de tecnologias assistivas ou ajudas técnicas e do desenho universal como regra da inclusão, elevada à categoria. (Brasil, 2008 p. 34)

A Convenção sobre direitos da pessoa com deficiência, que serviu de base para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e para o Estatuto da Pessoa com deficiência, utiliza o conceito de desenho universal, no que tange à eliminação das barreiras na comunicação, uma vez que também dizem respeito à promoção da acessibilidade nas comunicações, desde a perspectiva do Desenho Universal para um desenvolvimento inclusivo e sustentável.

> Quanto mais pessoas usarem um determinado produto, ambiente, serviço e programa, e quanto maior for o número de consumidores, mais qualidade pode-se esperar dos mesmos. A verdadeira acessibilidade e inclusão digital se dá na exata medida em que o que antes era específico torna-se genérico e, portanto, contribuiremos para incluir na sociedade todo tipo de usuários, sejam eles pessoas com deficiência ou não (BRASIL, 2008 p. 78)

Disseminar informações respeitando o desenho universal é instrumentalizar o poder público e a sociedade em geral com dados concretos, atualizados e confiáveis para o acompanhamento e avaliação dos resultados da política de atendimento à pessoa com deficiência, de forma mais abrangente e eficaz.

Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal, conforme definidos no Artigo 2 Convenção (Brasil, 2008), que exijam o mínimo possível de adaptação e cujo custo seja o menor possível, destinados a atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, a promover sua disponibilidade e seu uso e a promover o desenho universal quando da elaboração de normas e diretrizes.

Voltemos ao Desenho Universal para Aprendizagem e os compromissos assumidos pelo nosso país em documentos legais que tratam da Escola Inclusiva:

Pode fazer toda a diferença: reconhece que todos temos pontos fortes e fracos de aprendizagem, por isso, precisamos de ser desafiados e apoiados no ensino através uma metodologia adequada às diferenças individuais, pois não há um único método de ensino que possa satisfazer as necessidades de todos os alunos. Em vez disso, múltiplos e flexíveis "caminhos" são necessários. Trata-se de uma abordagem que procura que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades para aprender, concebendo a utilização de ambientes educativos que ajudam os alunos a desenvolverem conhecimentos, competências e entusiasmo na aprendizagem (Rose

& Meyer, 2006 apud ALVES, 2013 p. 125).

Cabe ressaltar, de acordo com o exposto acima, que uma das premissas do Estatuto da Pessoa com Deficiência é de igualdade de oportunidades, principalmente quando tratamos de uma escola inclusiva. O Desenho Universal para aprendizagem pode ser uma resposta possível para o sucesso de todos os estudantes.

De acordo com Alves (2013) o Desenho Universal para Aprendizagem possibilita:

Associar diversas estratégias de ensino, como diversificar e alternar apresentações/representações de conteúdos, recorrer a diferentes metodologias, a diferentes recursos para o aluno demonstrar o que aprendeu, privilegiando meios diversos como a ação, a expressão e a monitorização da sua própria avaliação e recorrendo a diferentes estratégias e focos de interesse do aluno para conseguir a sua motivação para a aprendizagem; aumentar o impacto de iniciativas como a educação inclusiva, pois o Desenho Universal para Aprendizagem amplia um conceito de escola que conhece e rentabiliza as diferenças entre os alunos; proporcionar instrução específica (direta) e intensiva para alunos com dificuldades; estimular os alunos a aprenderem e a usarem requisitos característicos do século XXI, de modo a articular eficazmente com perspectivas tecnológicas atuais. (ALVES, 2013 P. 127).

Em relação aos professores, permite a concepção de flexibilidade aplicada ao currículo facilitam a avaliação do desempenho dos alunos no que diz respeito aos conhecimentos prévios, potencialidades e competências a adquirir. Ajudam também a identificar facilitadores, barreiras e fatores ambientais que maximizem a participação do aluno no currículo geral. (Alves, 2013).

Ainda ao tratar de currículo:

O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes. (Sebastián-Heredero, 2020 p.736)

Hitchcock, Meyer, Rose e Jackson (2002 apud Alves, 2013) argumentam que importa ajudar o aluno a aprender a aprender, para que a aprendizagem subjacente ocorra efetivamente e que a avaliação não funcione como barreira, contribuindo para o acesso, participação e progresso na aprendizagem. Aqui nos importa a questão do acesso, pois o aluno independentemente das suas peculiaridades deve ter acesso a aprendizagem de qualidade e ter sucesso na sua trajetória escolar.

O Desenho Universal para Aprendizagem está ancorado em três princípios:

Princípio I: proporcionar modos múltiplos de apresentação (o quê da aprendizagem).

Os estudantes diferem na maneira como percebem e compreendem as informações apresentadas a eles. Por exemplo: pessoas com deficiências sensoriais (cegueira ou surdez), dificuldades de aprendizagem (dislexia), com diferenças linguísticas ou culturais, e outras diversidades mais, podem exigir maneiras distintas de aceder ao conteúdo. Outros podem, simplesmente, captar informações com mais rapidez ou eficiência por meios visuais ou auditivos do que com textos impressos. Além disso, as aprendizagens e a transferência do aprendizado ocorrem quando várias formas de apresentação são usadas, pois isso permite que os estudantes façam conexões internas, bem como entre conceitos.

De acordo com Sebastián-Heredero (2020) não há um meio ideal de apresentação para todos os alunos. Assim, fornecer várias opções de apresentação é essencial.

Princípio II: Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (o como da Aprendizagem).

Os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem.

Por exemplo, as pessoas com alterações significativas de movimento (paralisia cerebral), aqueles com dificuldades nas habilidades estratégicas e organizativas (transtorno da função executiva), os que apresentam barreiras com a comunicação etc., fazem a ação e a expressão da aprendizagem de forma muito diferente. Alguns podem ser

capazes de expressar-se bem com um texto escrito, mas não de forma oral, e vice-versa. Também há de se reconhecer que a ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização; este é outro aspecto em que os estudantes se diferenciam (SEBASTIAN-HEREDERO, 2020 P. 736)

Ainda, de acordo com o autor, não há um modo de ação e expressão ideal para todos os alunos; assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis. Percebe-se, ainda que o autor considera diversas formas de deficiência e que o Desenho Universal para aprendizagem considera uma forma de se trabalhar com todas.

Princípio III: Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (o porquê da Aprendizagem).

As emoções das pessoas e a afetividade são elementos cruciais para a aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos os quais podem ser provocados e motivados para aprender. Existe uma diversidade de fontes que influenciam na hora de explicar a variabilidade individual afetiva e de envolvimento, como os fatores neurológicos e os culturais, os interesses pessoais, a subjetividade e os conhecimentos prévios, junto com outra gama de fatores presentes nestas Diretrizes. Alguns estudantes se interessam de forma muito espontânea perante as novidades, enquanto outros não se interessam em participar e se assustam com esses fatos, preferindo as atividades rotineiras. Uns optam por trabalhar sozinhos, outros preferem trabalhar com os companheiros. (SEBASTIÁNHEREDERO, 2020 P. 737)

Novamente o autor ressalta que não há um único meio que seja ideal para todos os alunos em todos os contextos. Portanto, é relevante proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento.

O Desenho Universal para Aprendizagem apresenta-se como uma possibilidade de sucesso para os estudantes e um trabalho que vai além do currículo, para os professores. Ele está inserido nos marcos legais que foram citados como forma de atender a uma educação inclusiva e que respeita as individualidades dos alunos em suas diferenças, mas acima de tudo respeita o aluno como pessoa humana e os seus direitos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mostramos com base em documentos legais e na literatura especializada que, em grande medida, a defesa da proposta de educação inclusiva foi elaborada a partir de diretrizes internacionais pautadas em pressupostos econômicos e políticas, e não propriamente preocupadas com a expansão dos direitos sociais e humanos das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Mas a implementação de tais leis foram extremamente necessárias para que fossem assegurados direitos, que sem elas, não estariam garantidos. Sabe-se que no Brasil tem-se a cultura de que, o que não está na Lei, não existe. Dessa forma, as legislações mais recentes no Brasil e internacionais deram voz às pessoas com deficiência.

Muitas dessas leis existem porque as pessoas com deficiência ou seus familiares exigiram do poder público a visibilidade necessária para que exercessem seus direitos como cidadãos e tivessem uma vida digna, em que pudessem exercer todas as suas capacidades.

Todas os dispositivos legais mencionados no decorrer deste trabalho têm em seus artigos a educação como um dos direitos fundamentais. Também mencionam que mudanças são necessárias para que haja uma escola inclusiva. Uma dessas possibilidades de inclusão de TODOS (frisa-se mais uma vez) é o Desenho Universal para Aprendizagem, conceito derivado da arquitetura, mas que se adequou à educação, pois trata-se de uma forma de apoiar os professores a tornarem o currículo, do sistema de ensino em que trabalham, mais inclusivo de modo a contextualizarem suas abordagens pedagógicas nas peculiaridades de cada estudante, afastando-se do modelo pedagógico uniforme, no qual um currículo serve para todos.

Ao alinharmos as legislações vigentes, aos conhecimentos dos professores sobre as capacidade e habilidades de seus alunos (com deficiência ou não) em conjunto com o Desenho Universal para Aprendizagem, podemos dizer que realmente teremos escolas inclusivas, mas para que isso aconteça é preciso mudança, transformação. E para citar Paulo Freire: se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Que a educação seja a mudança que as pessoas com deficiência precisam.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. Indagatio Didactica, v. 5, n. 4, p. 121-146, 30 nov. 2013.

BRASIL. A convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência comentada. Disponível em: https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidadedigital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf. Acesso em 05 jul. 2023.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal,

Coordenação de Edições

Técnicas, 2019. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_co m_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05 jul.

2023.

ROQUEJANI, Ticiana Couto; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FONSECA, Katia de Abreu. O desenho universal para aprendizagem em contextos inclusivos no Ensino Fundamental. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Katia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos. Formação de Professores e Práticas educacionais inclusivas. Curitiba: CRV, 2018.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 733–768, out. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/#. Acesso em: 05 jul.2023.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO ELES AUXILIAM NA APRENDIZAGEM DAS DIVERSAS LINGUAGENS

LUIZA PRATES DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo pretende fazer uma análise dos jogos e brincadeiras, A educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, e os jogos e brincadeiras são fundamentais para auxiliar na aprendizagem das diversas linguagens. Desde a primeira infância, a criança tem a necessidade de explorar o mundo ao seu redor, e os jogos e brincadeiras são uma forma lúdica e prazerosa de estimular esse processo, descrevendo e analisando a sua importância nas aprendizagens das diversas linguagens da educação infantil: As artes visuais, por exemplo, são uma das linguagens que podem ser trabalhadas através dos jogos e brincadeiras. Através de atividades que envolvam desenho, pintura, modelagem e outras formas de expressão, a criança pode desenvolver a criatividade e a sensibilidade artística. Além disso, essas atividades ajudam a estimular a coordenação motora, a percepção visual e a capacidade de observação.

Palavras-chave: jogos; brincadeiras; educação infantil; linguagens.

ABSTRACT

This article intends to make an analysis of games and games, Early childhood education is a crucial phase in the development of children, and games and games are fundamental to help in the learning of different languages. From early childhood, children have the need to explore the world around them, and games and games are a playful and pleasurable way to stimulate this process, describing and analyzing its importance in learning the different languages of early childhood education: visual arts, for example, are one of the languages that can be worked on through games and games. Through activities involving drawing, painting, modeling and other forms of expression, the child can develop creativity and artistic sensitivity. In addition, these activities help to stimulate motor coordination, visual perception and observation skills.

Keywords: games; pranks; child education; languages.

INTRODUÇÃO

Jogos e brincadeiras fazem parte do contexto infantil e parecem ser naturais e espontâneos dessa faixa etária, ao mesmo tempo em que se constituem parte imprescindível do seu desenvolvimento emocional, motor e psíquico.

Para tanto, a escola precisa exercer, intencionalmente, o controle teórico-pedagógico das suas ações em relação ao brincar. Toda esta abordagem teórica traz implicações importantes no entendimento do porquê e como a criança brinca, além da análise do resultado desses mecanismos no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Há, também, outro aspecto a ser comentado. A importância do planejamento de atividades do brincar, observando sempre os objetivos que se pretendem alcançar. Neste sentido, a brincadeira deixa de ser apenas uma atividade lúdica, para se tornar meio de aprendizagem de diversas linguagens, entre elas: as artes visuais, a linguagem oral e escrita, a matemática, o movimento, a música, assim como conceitos de natureza e sociedade. Além de ser a mola propulsora de processos interacionais de qualidade entre crianças, e/ou entre crianças e adultos, o brincar contribui para a promoção da linguagem simbólica, a interiorização do mundo adulto e seus conceitos sociais, a autoestima e noções de ética e solidariedade.

Assim, o objetivo fundamental que nos impulsionou à realização desta pesquisa foi à tentativa de elucidar um pouco o universo do brincar. Percebo na minha prática diária como professora de educação infantil, a riqueza de oportunidades que os jogos e brincadeiras trazem para o cotidiano da sala de aula. Apesar de perceber que a instituição escolar, assim como a classe docente, por diversas vezes não proporciona meios, para que o brincar seja fonte de conhecimento, servindo na maioria das vezes apenas como distração e ocupação do tempo ocioso. Demonstra-se certo laissez faire, na qual a brincadeira não é planejada, não têm objetivos e continuidade, assim nem avaliação processual.

No Capítulo 1, intitulado “A importância do brincar na educação infantil”, versaremos sobre as principais contribuições que as brincadeiras trazem para a infância, pautados em autores como: Piaget, Vygotsky, Wallon, Brougère, Kishimoto, Froebel, Winnicott e Chateau. Além da análise de documentos oficiais, que versam sobre o assunto.

Assim, na sequência, o leitor irá encontrar no Capítulo 2, “O brincar e as áreas do conhecimento”, uma análise detalhada da contribuição do brincar no desenvolvimento e aprendizagem de diversas linguagens integrantes do currículo da Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar já se tornou inerente ao conceito de educação infantil, jogos e brincadeiras são aspectos sempre presentes no currículo para essa faixa etária. A criança não precisa de motivos específicos para começar uma brincadeira, é sua linguagem primordial, o principal modo de expressão da infância, através da qual internaliza e modifica o seu mundo. É através do brincar que a criança entra em aprendizado, desenvolve a imaginação, se apropria da cultura e se humaniza.

Diversos autores tratam desta questão. Vygotsky (2002), por exemplo, indica que através do brincar, a criança imita e convive com situações que ainda não domina inteiramente, colocando em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro que conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento, tanto na construção da sua subjetividade, do jogo simbólico, como no seu conhecimento de mundo. As brincadeiras fazem parte da cultura, e é através da interação cultural que emergem as funções psicológicas superiores, que são ações conscientemente controladas como: a atenção voluntária, memorização ativa, linguagem, cálculo, pensamento abstrato, controle da conduta, afeto e a imaginação. Portanto, o brincar é parte essencial na formação da inteligência, na brincadeira a criança está desenvolvendo zonas de desenvolvimento proximal, possibilitando avanços no sujeito que para ele é além de tudo histórico e cultural.

Vygotsky (1991), no seu livro "A formação social da mente", faz uma análise da brincadeira como atividade não apenas social, mas também de natureza e origem específicas, enquanto elementos fundamentais para a construção da personalidade infantil. Numa situação de brincadeira existe sempre, para aquele que brinca certo número de decisões a tomar, de escolhas a fazer, de papéis a assumir. Isto significa que, de forma imaginária, a criança assume diferentes papéis, atribui aos mesmos diversos significados, experimenta situações novas ou mesmo do seu cotidiano, testa os valores com os quais se defronta na realidade. De maneira complementar, as brincadeiras das crianças impõem desafios e questões sobre o seu comportamento diário, e, além disso, levantam hipóteses, na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pelo ambiente com o qual interagem; assimilam a realidade e, consequentemente, a cultura na qual estão inseridas. (BOIKO, 2001, p.55).

Para Piaget (1967, p.32), as brincadeiras são parte fundamental na promoção do conhecimento, não devendo, portanto, ser vista apenas como um passatempo. “O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.”

Esse desenvolvimento se dá principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. No período sensório motor que dura do nascimento até os 24 meses de idade, a criança possui reflexos inatos que serão modificados com o contato com o ambiente, nesta fase se iniciam os jogos de exercício, ou seja, a fase na qual a repetição de movimentos na qual a criança adquire controle motor e aprende sobre ações sobre os objetos físicos, através de ações como sugar, agarrar, manusear, lançar, chutar, superar obstáculos, que podem ser favorecidas pelo brincar e pelos brinquedos.

O período pré-operatório vai dos 2 anos até os 6 anos de idade, coincide com a fase da educação infantil, entre outras ações, inicia-se o jogo simbólico, ou faz-de-conta, ela dá outros significados a objetos e brincadeiras através da imaginação, modificando a realidade de acordo com os seus sentimentos e desejos. Ainda neste período, por volta dos 4 anos, a criança começa a se interessar pelos jogos de regras, através do qual as atividades vão ganhar um caráter educativo, constituindo a personalidade infantil através da incorporação de regras de convivência e valores morais.

Wallon segundo (ALMEIDA, 1995, pg. 42), também pontua fases de desenvolvimento infantil. Com o enfoque no brincar e o período que compreende a educação infantil, destacam-se três fases: a sensório-motora (maternal - de 1 a 2 anos aproximadamente) a criança brinca com o corpo, essa prática manda estímulos ao cérebro através dos sentidos, que vão ocasionar desenvolvimento cognitivo e a fase simbólica (jardim I – de 2 a 4 anos aproximadamente) nela os jogos e brincadeiras deixam de ser simples impressões para construir uma nova realidade de curiosidade, a imaginação se aflora, mas ainda trabalha com elementos contidos na realidade, essa é a fase do “egocentrismo” e a criança ainda não conseguem coordenar seus esforços para o outro, sendo comum, portanto a disputa por brinquedos. Na fase intuitiva (jardim II – de 4 a 6/7 anos aproximadamente), sob a forma de exercícios psicomotores e simbolismo, a criança transforma o real em função das múltiplas necessidades do “eu”. Os jogos passam a ter uma seriedade absoluta. Gostam de brincar em grupo, mas ainda age sem observar regras, a linguagem mais desenvolvida, proporciona brincadeiras com as palavras e com as letras. Os brinquedos preferidos são os que as crianças possam operar montar e desmontar, e as brincadeiras devem ter bastante movimento.

Defende ainda que a diversão deva ter fim em si mesmo, a criança deve ter liberdade para brincar e jogar deve fazê-lo porque assim o quer, se for uma atividade imposta, planejada, deixa de ser jogo e se transforma em didática, ensino, conteúdo escolar. A brincadeira é primordial no desenvolvimento, necessitando que seja desenvolvida com

tempo suficiente para surgir, se desenvolver e se encerrar.

Brougère (2001) reafirma que o brincar se dá no contrato com o outro, através da interação. A função do brinquedo está ligada ao valor simbólico que a criança lhe atribui na brincadeira, possibilitando a representação do mundo através desse objeto. Através das brincadeiras a criança se constitui como sujeito, adquire regras de convivência social, mas enfatiza que é uma aprendizagem social, ou seja, a brincadeira é um conceito que precisa ser ensinado.

O autor nos traz também o conceito de cultura lúdica, que seria o conjunto de brincadeiras acumuladas desde a época de quando era bebê, através da interação e do contato com os brinquedos.

Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz. (BROUGERE, 1998, v.24, p.106).

Kishimoto (1996) enfatiza a importância do brincar e da função simbólica do brinquedo, com ele a criança reproduz o que faz parte do cotidiano e da realidade social na qual está inserida. Para a autora formar seres criativos, críticos e aptos a tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras.

O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo, a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais, do contacto direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se de uma interação social). A cultura lúdica, como toda cultura é fruto da interação social [...] isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações das aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos, materiais) e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros [...]. (KISHIMOTO, 1996, p. 27).

Froebel segundo Kishimoto (1996) foi o primeiro a fazer uso dos jogos e brinquedos, como trabalho pedagógico, ao criar o jardim da infância. Para ele o brincar é uma atividade inata e espontânea da criança, lhe dá alegria, liberdade, contentamento, sendo imprescindível no seu desenvolvimento, principalmente nos primeiros anos de vida. Para ele brincar não é trivial, é algo sério que possui profunda significação.

A partir de sua filosofia educacional baseada no uso dos jogos infantis, Froebel delineia a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos, propondo: 1) dons, materiais como bola, cubo, varetas, anéis etc., que permitem a realização de atividades denominadas ocupações, sob a orientação da jardineira, e 2) brinquedos e jogos, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre objetos e situações do seu cotidiano. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons. (KISHIMOTO, 1996, v.22, p.152).

Winnicott (1975) afirma que o brincar tem o seu lugar e seu tempo, facilita o crescimento e manipula fenômenos externos a serviço da imaginação. O brincar fornece experiências culturais, sendo necessário um mediador através da interação. Para o autor, brincar é essencial porque é fator desencadeante da criatividade, da simbolização, e sendo criativo se reconhece o verdadeiro "eu". A criança brinca por prazer, e para dominar angústias e impulsos. "[...] O brincar facilita o crescimento, e, portanto, a saúde; brincar conduz aos relacionamentos grupais" [...]. "A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência". (WINNICOTT, 1975, p. 63).

A chave do pensamento de Chateau (1987) está na ideia de que é pelo jogo e pelo brinquedo que nasce a inteligência. O surgir do comportamento lúdico, está estreitamente ligado ao desenvolvimento da personalidade. Para a criança o jogo é coisa séria, ela incorpora verdadeiramente o papel que atribui a si mesmo, esquecendo-se da vida real.

Nessa perspectiva a criança só tem consciência da cena que está em primeiro plano, o restante desaparece ou se esconde temporariamente. O jogo, pois, constitui um mundo à parte, outro mundo, distante do mundo dos adultos, isto é o seu mundo lúdico. Essa absorção do papel que representa esse afastamento do ambiente real pode ser considerada involuntário, a criança não age com a decisão de entrar no jogo, ela se projeta no imaginário da brincadeira/brinquedo. A ênfase é dada à "simulação, à ilusão" ou faz-de-conta, por certo ela cria o seu próprio mundo. (CHATEAU, 1987, p.21).

Estes estudos nos levam a pensar, se o "brincar" deve ser visto apenas pelo enfoque da diversão ou passatempo e o jogo pelo ponto de vista da competição? Jogos e brincadeiras não teriam uma contribuição ainda maior?

O BRINCAR E AS AREAS DO CONHECIMENTO

Como demonstramos anteriormente, vários pensadores já pesquisaram e afirmaram a importância dos jogos e brincadeiras na educação, essas experiências de aprendizagem possibilitam mais qualidade cognitiva no processo de construção e reconstrução de conceitos, atitudes e valores, levando o aprendiz a construir estratégias para compor de forma mais significativa o seu potencial de pensamento. Portanto, a criança é um aprendiz competente e agente do seu desenvolvimento, seja na interação com o seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas), ao mesmo tempo em que as modificam.

Nesta perspectiva o lúdico é um dos propulsores da aprendizagem, levando a criança a reinventar o meio em que vive descobrir e redescobrir o mundo, incorporar valores, interagir, pensar e aprender. A brincadeira é, portanto, uma linguagem essencial da criança:

"O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências [...] Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói [...] (BRASIL, 1998, v. 1, p.28).

Será que não devemos olhá-los sob uma nova perspectiva, não seria a hora de ressignificar o ensino e a aprendizagem das brincadeiras e dos jogos na Educação Infantil?

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) norteia que as séries iniciais da Educação Básica devem favorecer a construção de diferentes linguagens pelas crianças e estabelecimento de relações com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. A cidade de São Paulo, detentora da maior rede de Educação Infantil brasileira, aponta no documento "Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para a Educação Infantil, (2007)", diretrizes bem próximas ao documento nacional, no qual indica aprendizagens que podem ser desenvolvidas na Educação Infantil, assim descritas: Experiências voltadas ao conhecimento de si, do outro, do ambiente; Experiências de brincar e imaginar; Experiências de exploração da linguagem corporal; Experiências de exploração da linguagem verbal; Experiências de exploração da natureza e da cultura; Experiências de apropriação do conhecimento matemático; Experiências com a expressividade das linguagens artísticas. Assim embasados, seguiremos descrevendo a importância do brincar, através de uma das linguagens sendo essa a artísticas que se desenvolvem a partir da expressividade, criatividade e da imaginação; se dividem em: artes visuais, teatro, música e dança.

[...] as linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas, e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o ser humano. (SÃO PAULO, 2007, p.116).

Na educação infantil, no campo das artes visuais, podemos destacar o desenho, como sua principal forma de expressão. Moreira (1995) indica que a criança desenha para brincar, e desenhando concebe em torno de si um espaço de jogo e criação.

No desenho das crianças menores, não existe a intencionalidade de representar algo, a sua principal ação é "brincar" com o próprio corpo e com os materiais que lhe são oferecidos. Com o passar do tempo, vão percebendo que podem deixar marcas, representar algo, fazer realmente um "desenho".

Outro item relevante na linguagem artística é o teatro, é através dele que podermos observar mais claramente o jogo simbólico infantil. É neste faz-de-conta que a criança "brinca" de ser o outro e apresenta novos significados aos materiais que lhe são oferecidos. Por exemplo, a criança desempenhando o papel de mãe de uma boneca, brincando de polícia e ladrão, ou transformando uma caixa de papelão em um carrinho, esses podem e devem ser considerado fazeres teatrais. É se apropriando destes conhecimentos que a criança adquire atitudes, conteúdos e valores sociais. Neste sentido, o Referencial Curricular para a Educação Infantil, afirma:

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira

não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, v.1, p.27)

A música, assim como a dança são fonte de múltiplas aprendizagens na Educação Infantil. Entre outros aspectos favorecem o desenvolvimento da oralidade, a comunicação de sentimentos, a autoestima, a interação, o jogo-simbólico e a expressividade corporal. Os brinquedos cantados, que são cantigas anônimas acompanhadas de movimentos, se constituem como principal meio de brincar através da música. A cultura brasileira é riquíssima neste sentido, podemos citar alguns exemplos: Atirei o pau no gato, Ciranda-cirandinha, Samba-Lelê, se eu fosse um peixinho, A canoa virou, corre cotia, Escravos de Jó, entre muitas outras. Os brinquedos sonoros, os jogos musicais, assim como os instrumentos musicais, também se constituem como promotores de aprendizado e descobertas.

As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo "personalidade" e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc. (BRASIL, 1998, v.3, p.52)

As linguagens artísticas são aquelas que se desenvolvem a partir da expressividade, criatividade e da imaginação; se dividem em: artes visuais, teatro, música e dança.

[...] as linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas, e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o ser humano. (SÃO PAULO, 2007, p.116).

Na linguagem artística o teatro, é muito relevante, e é através dele que podermos observar mais claramente o jogo simbólico infantil. Neste faz-de-conta a criança "brinca" de ser o outro e apresenta novos significados aos materiais que lhe são oferecidos. Por exemplo, a criança desempenhando o papel de mãe de uma boneca, ou transformando uma caixa de papelão em um carrinho, esses podem e devem ser considerado fazeres teatrais. É se apropriando destes conhecimentos que a criança adquire atitudes, conteúdos e valores sociais. Neste sentido, o Referencial Curricular para a Educação Infantil, afirma:

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, v.1, p.27)

As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo "personalidade" e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc. (BRASIL, 1998, v.3, p.52)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, fica evidente que os jogos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem das diversas linguagens. Além de serem divertidos, eles auxiliam na socialização, na construção da identidade e na compreensão da cultura. Portanto, é essencial que os educadores incluam essas atividades em sua prática pedagógica, proporcionando um ambiente lúdico e estimulante para as crianças. Afinal, aprender brincando é muito mais prazeroso e efetivo! Os jogos e brincadeiras são fundamentais na Educação Infantil! Como vimos, eles contribuem para o desenvolvimento das crianças em diversos aspectos, como socialização, criatividade e identidade cultural. É importante que os educadores estejam atentos a essa questão e saibam utilizar essas ferramentas de forma adequada e criativa. Afinal, aprender brincando é muito mais divertido e eficiente, não é mesmo? Então, vamos valorizar cada vez mais os jogos e brincadeiras na educação das nossas crianças!

Concluindo, fica claro que os jogos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Além de serem divertidos, eles promovem a aprendizagem em diversas áreas, como a socialização e a identidade cultural. O papel do professor é fundamental para incentivar e orientar essas atividades, proporcionando um ambiente lúdico e seguro para as crianças explorarem seu potencial. Portanto, não subestime a importância dos jogos e brincadeiras na educação dos pequenos, pois eles são essenciais para um aprendizado completo e saudável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos, 11ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 1974.

BOIKO, V.A. T; ZAMBERLAN, M.A.T. A perspectiva socioconstrutivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. Revista Psicologia Estudantil (online) jun. 2001, vol.6, no. 1, p.51-58.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Centro de Documentação e Informação Brasília: Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

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. 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. 3, 1998.

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, v.1, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROUGÉRE, G. A criança e a cultura lúdica. Rev. Fac. Educ. [online]. vol.24, n.2, pp. 103-116, 1998.

BROUGÉRE, G. Brinquedo e Cultura, 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

CHATEAU, J.O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

KISHIMOTO, T.M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.22, n.1, p.145-68, jan./jun. 1996.

KISHIMOTO, T.M. O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

MACEDO, L.. Os Jogos e sua importância na Escola. São Paulo: USP/ Instituto de Psicologia/ Laboratório de Psicopedagogia, 1993.

PIAGET, J. (1946). "A formação do símbolo na criança". Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. O raciocínio na criança. 2. ed. Rio de Janeiro: Real, 1967

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.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo, São Paulo: SME/DOT, 2006.

VYGOTSKY, L. "A formação social da mente". São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WINNICOTT, D.W. A Criança e seu Mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

MADELAYNE CARCIOFFI BUZACHIELLO

RESUMO

A brincadeira faz parte do que se convenciona, como ser criança, caracterizando-se como uma das práticas de desenvolvimento da Criança e uma linguagem própria que esta possui para desenvolver seus aspectos imaginários funcionais cognitivos, através do desenvolvimento da ludicidade na sala de aula, desta forma, este estudo abordou a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, particularmente na educação infantil ou pré-escola. Evidenciando a pré-escola, como a etapa que desempenha um papel fundamental na promoção do aspecto lúdico das experiências infantis, não estando vinculada ao caráter preparatório dos outros níveis de ensino da educação básica. Através da brincadeira, as crianças não apenas se divertem, mas também adquirem habilidades motoras e cognitivas essenciais para o seu crescimento. Neste sentido, a pré-escola deve ser vista como um ambiente onde as crianças podem elaborar hipóteses sobre a vida infantil, e a brincadeira é uma ferramenta pedagógica central para esse propósito. No entanto, este estudo também ressalta os desafios na promoção da brincadeira na educação infantil, incluindo a necessidade de um ambiente escolar adequado e a importância do papel dos educadores. Trazendo a necessidade de reconhecer a importância da brincadeira desde os primeiros anos da vida da criança é crucial para o seu desenvolvimento e para a formação de cidadãos mais capacitados e conscientes.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Brincadeira; Escola; Importância; Necessidade.

SUMMARY

The game is part of what is agreed, like being a child, characterized as one of the practices of development of the Child and a language that it has to develop its cognitive functional imaginary aspects, through the development of playfulness in the classroom, in this way. In this way, this study addressed the importance of play in child development, particularly in early childhood education or preschool. Evidencing pre-school as the stage that plays a fundamental role in promoting the ludic aspect of children's experiences, not being linked to the preparatory character of other levels of basic education. Through play, children not only have fun, but also acquire motor and cognitive skills essential for their growth. In this sense, preschool should be seen as an environment where children can develop hypotheses about childhood life, and play is a central pedagogical tool for this purpose. However, this study also highlights challenges in promoting play in early childhood education, including the need for an appropriate school environment and the importance of the role of educators. Bringing the need to recognize the importance of play from the first years of a child's life is crucial for their development and for the formation of more capable and aware citizens.

KEYWORDS: Child; Play; School; Importance; Need.

1. INTRODUÇÃO

No trato da educação infantil, é comum se deparar com problemas diversos sendo um deles relacionados a construção do conhecimento pela criança, é importante refletir que a educação infantil, enquadra-se na faixa etária de zero aos cinco anos de idade, onde a criança passa por um período de grande descoberta, demandando um grande estudo das qualidades e das potencialidades por este desenvolvidas, a creche ou a entidade pré-escolar, neste ínterim, outrora vista como uma entidade assistencialista para a criança, passou a ser um ambiente de educação onde a criança pode explorar os aspectos cognitivos, simbólico, afetivo e expressivo, além da potencialidade motora de seu desenvolvimento global.

A pré-escola, neste âmbito deixa de possuir o caráter de depósito de crianças, por assim, dizer possuem metodologia para interação entre as crianças de forma a fomentar o seu desenvolvimento global da melhor forma possível, sendo preciso que os docentes possuam preparo e comprometimento na utilização de diversas estratégias para manter o interesse e o aprendizado, destes alunos trabalhando os aspectos inerentes e particulares, a figura da criança, desta forma, em suma, a principal forma de aprendizagem se dá por meio das brincadeiras, das músicas e dos jogos temáticos, sendo entendida, essa atividade social da criança como a origem de elementos essenciais, para a construção de sua personalidade e de sua compreensão da realidade onde encontra-se inserido.

A brincadeira passa a ser uma das linguagens que a criança possui, desenvolvendo atos de seu dia a dia, através das dramatizações ou da imitação dos adultos, bem como, o aprendizado das regras por meio dos jogos ou da manifestação de seu imaginário, através de contos de fadas e faz de conta, não importando tipo da brincadeira, a criança sempre possuirá uma forma de adquirir habilidades criativas e sociais, bem como, desenvolvimento intelectual e físico através da ludicidade e das brincadeiras, sendo este, o

berço obrigatório das atividades para a criança, indispensável na prática educativa, tornando o ensino significativo e vivenciado na sala de aula com mais espontaneidade, de forma permitir que a criança se envolva em plenitude.

Através da brincadeira a criança torna-se, mais feliz, realiza-se, enriquece seu processo comunicativo e social entre as outras crianças, adquirindo características positivas que auxiliam o seu desenvolvimento, podendo mesmo torná-la, um ser humano mais cooperativo e sociável, através disso, é possível questionar-se sobre a importância do fomento a brincadeira nos espaços educacionais, a importância dos aspectos lúdico e imaginário dentro da sala de aula, tornando-se essa uma das grandes questões para os professores na educação infantil, dado que esta antecipa um processo mais complexo de aprendizagem que é a alfabetização.

Desta forma, questiona-se qual a importância das brincadeiras na pré-escola para o desenvolvimento da criança e sua preparação para a alfabetização?

Para responder a essa questão foi realizada a pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, em bancos de dados disponíveis na rede mundial de computadores, através do facilitador de resultados Google Acadêmico, de publicações entre os anos de 2018 a 2022, visando obter uma análise dos posicionamentos mais recentes sobre o tema.

O presente artigo, neste ínterim, objetiva descrever em linhas gerais a importância da brincadeira na educação infantil, para além disso, é necessário se faz que seja feita uma reflexão sobre as considerações históricas da brincadeira na educação, analisar as concepções legais sobre o direito da criança ao brincar e resumir as principais práticas orientadas para o desenvolvimento adequado da ludicidade no ambiente educativo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Educação Infantil nos últimos anos, vem sofrendo muitas alterações nos paradigmas principais que lhe fomentaram o funcionamento, possuindo ainda como um grande desafio a transformação do espaço infantil em conhecimento significativo, no Brasil desde o estabelecimento da lei de diretrizes e bases da educação e da constituição federal de 1988, a educação infantil, tornou-se o primeiro estágio da educação básica, sendo oferecida em creches e pré-escolas, caracterizadas por instituições que educam e cuidam de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, possuindo funcionalidades, apenas em período diurno ou em Jornada integral, sendo supervisionadas por sistemas de ensino e mediação competentes submetidos ao controle social, em suma, o papel da educação infantil é oferecer uma vivência rica em experiências significativas, fomentando o desenvolvimento global da criança de forma a guiar a constituição de laços afetivos e o desenvolvimento da criatividade em um ambiente de seguridade e acolhimento.(REIS, 2019; PRADO; ANSELMO, 2020; LIBANIO; LINHARES, 2020; COELHO, ET AL, 2018)

O desenvolvimento da criança, deve ser considerado no processo de oferecimento e planejamento da Educação Infantil, indo além de um direito reservado e garantido pelas legislações vigentes, estando circunscrito nestes programas o respeito ao seu processo de desenvolvimento, suas subjetividades e manifestações culturais, inerentes a cada indivíduo, podendo desta forma, ser definida para escola como um ambiente que promove situações de aprendizado com base na ética, política e na estética do conhecimento, baseada em propostas curriculares estabelecidas no âmbito legal, promovendo ações e práticas que visem alinhar a inovação de elementos primordiais da relação e da criança com o mundo que acerta.(CARDOSO; CARRANCHO, 2017).

Cabe todavia, a escola produzir um ensino significativo que atenda as necessidades do aluno e produza o desenvolvimento individual e social capacitando este a entender a sua participação no espaço escolar, necessário compreender que a criança aprende através da repetição, sendo este o aspecto essencial do desenvolvimento Infantil, para a aprendizagem relacionando o mundo a si próprio em um percurso muitas vezes sinuoso, dotado de descobertas e experimentações, sensações, percepções e vivências, que se encontram presentes no seu universo a ser desenvolvido, tornando a educação infantil, organizada com base em concepções de aprendizagem e desenvolvimento seguro da criança, observando as diversas realidades em que esta pode se inserir.(SANTOS, 2020; REIS, 2019; PRADO; ANSELMO, 2020; LIBANIO; LINHARES, 2020)

2.2. DO ASPECTO HISTÓRICO AO DIREITO DE BRINCAR

A criança sempre esteve inserida na sociedade, havendo mudanças de posição ao longo da história conforme apontam diversos teóricos, sendo vistas como miniaturas de adulto entre os séculos XII a XVII ou mesmo com um com descaso social, vivenciado até o século XVII, porém com uma brusca mudança no século XVIII com o surgimento de uma espécie de pedagogia familiar e social, que possibilitou novas condições de vida e uma mudança, com a criação de instituições de educação, estas buscavam desenvolver metodologias e estratégias para educar crianças em locais diferenciados do ambiente familiar,

deste momento em diante, surge a concepção de infância e o conceito de escola, estando este a se propagar por todas as regiões como uma instituição social.(LIBANIO; LINHARES, 2020; COELHO, ET AL, 2018)

No entanto, a necessidade de uma escola voltada diretamente a criança, em tenra idade surge historicamente como um reflexo das grandes transformações sociais impostas pela revolução Industrial, no século XIX, surgindo às creches, aumentando a necessidade de novas propostas de ensino que transformassem, as visões capitalistas da época, fomentando respeito à infância e o estímulo às atividades significativas. (BRANCO; CORSIN, 2020)

Em terras brasileiras a educação da criança começa a ganhar nuances de importância a partir da segunda metade do século XIX, não havendo antes disso instituições educacionais voltadas exclusivamente ao atendimento de crianças menores que 6 anos de idade, ao mesmo tempo nos países europeus começam discussões sobre a necessidade da escolarização, como uma obrigatoriedade de cada nação para o crescimento social e econômico de suas soberanias. (BRANCO; CORSIN, 2020)

Todavia, a sistemática educacional desenvolvida, era permeada por interesses elitistas com o intuito de promover uma aprendizagem que apenas perpetuasse o caráter operacional de algumas camadas sociais, não havendo ao desenvolvimento, mas sim a disciplina (COELHO, ET AL, 2018)

No século XX, porém com as mudanças na Europa e o surgimento do estado novo no Brasil, surge a preocupação com uma educação que possa garantir às futuras gerações a formação de valores e normas da sociedade atual, prova disso é que nos anos 60, foram oferecidas a crianças mecanismos para o futuro sucesso da escolarização, ocorrendo uma importante mudança, com o estabelecimento da primeira lei de diretrizes e bases da educação. (BRANCO; CORSIN, 2020)

Em 1970, as creches e pré-escolas começam a ser reconhecidas como políticas governamentais, porém não asseguradas por lei, apenas implantados, neste período sem uma definição para designar a educação infantil como um todo, No mesmo período, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, uma grande demanda de crianças necessitam ser inserida nas instituições pré-escolares, demandando o início de um processo de atualização que perdurou até 1980, quando ocorreram as primeiras propostas pedagógicas para as creches e pré-escolas, a partir destas proposições, as creches passam a ser reconhecidas na Constituição Federal, além de ser um direito estabelecido.(PRADO; ANSELMO, 2020; LIBANIO; LINHARES, 2020).

Nos anos 90, diversas conquistas no campo da educação foram alcançadas como a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a política nacional de educação infantil e o reconhecimento da lei de diretrizes e bases da educação, além da elaboração dos primeiros referenciais nacionais da educação infantil, culminando em um momento atual em que o Brasil, encontra-se diante do desafio de oferecer um ensino voltado à promoção da cidadania, como proposta pedagógica de desenvolvimento e aprendizagem da criança, possuindo atenções voltadas para garantia de acesso a todos e qualidade do serviço prestado, em alinhamento com os avanços e conquistas já obtidos no âmbito da educação infantil.(PRADO; ANSELMO, 2020; LIBANIO; LINHARES, 2020)

2.3. O BRINCAR NA ESCOLA

A brincadeira na escola, reveste-se de tanta importância para criança que passou a ser um direito garantido pela declaração universal dos direitos da criança, estando circunscrito o direito à alimentação, recreação e a assistência médica adequada, pondo de forma, igualitária o direito de brincar em conjunto como direitos básicos, para a vida humana. Ainda no mesmo documento, é possível observar que circunscreve-se, o direito pleno a brincadeira e para dedicação às atividades recreativas orientadas para os mesmos objetivos que a educação, estando a sociedade e as autoridades públicas, responsáveis pela promoção e garantia destes direitos. (SILVA, 2019)

No Estatuto da Criança e do Adolescente, é considerado que criança possui direito à liberdade, estando circunscritos aspectos como a liberdade de brincar, praticar esportes e se divertir, cabendo aos municípios em conjunto com a federação e os estados, o estímulo e a destinação de recursos e espaços, para a promoção de atividades culturais, esportivas e que venham a tornar a infância e a juventude mais prazerosas. (REIS, 2019)

Dado que o direito de brincar é reconhecido pela legislação, e é importante destacar que muitas crianças ainda encontram-se privadas desses direitos, das situações de vulnerabilidade social em que vivem, sendo impedida de desfrutar do seu direito básico, que pode ser garantido pelo educador, visto que estas crianças muitas vezes não são privadas da escola (SANTOS, 2020; SILVA, 2019)

O reconhecimento da educação infantil em creches e pré-escolas como um dever do estado e direito da criança foi estabelecido no artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal de 1988, reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, pela lei nº 9394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Portanto a Educação Infantil passou a ter novos objetivos englobando crianças de 0 a 6 anos (CARDOSO; CARRACHO, 2017, p. 12).

Em suma, esta etapa da educação é um momento em que a criança está se relacionando e se aprimorando em seus aspectos sociais e funcionais, sendo necessário que o educador conheça as diferentes etapas deste processo de desenvolvimento, desse indivíduo por vezes a educação infantil é assumida por pessoas sem grande capacitação, às vezes priorizando a visão de cuidados físicos em detrimento do desenvolvimento global, necessitando de um processo de revisão e de formação continuada das metodologias utilizadas em sala de aula. (SILVA, 2019)

2.4. A BRINCADEIRA COMO FACILITADORA DO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil desempenha um papel fundamental na formação integral da criança, abrangendo não apenas o seu desenvolvimento cognitivo, mas também o social e emocional. Nesse contexto, a brincadeira proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades sociais cruciais. De acordo com Coelho et al. (2018), a interação social durante as brincadeiras permite que as crianças explorem as complexidades das relações interpessoais, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais.

A teoria socioconstrutivista de Vygotsky, como mencionada por Branco e Corsin (2020), enfatiza a importância da interação social no processo de aprendizagem infantil. Vygotsky postulou que as crianças aprendem melhor quando estão envolvidas em atividades sociais e colaborativas. A brincadeira, nesse sentido, proporciona um ambiente rico para a construção conjunta de significados e aprimoramento das habilidades sociais.

No entanto, é importante destacar que a brincadeira por si só não garante o desenvolvimento de habilidades sociais. Conforme observado por Prado e Anselmo (2020), os educadores desempenham um papel crucial ao orientar as interações das crianças durante as atividades lúdicas. Eles podem modelar comportamentos sociais positivos, como compartilhar, cooperar e resolver conflitos, fornecer orientação quando necessário.

Uma pesquisa de Libânio e Linhares (2020) indica que a brincadeira em grupo também oferece oportunidades para as crianças praticarem habilidades sociais, como comunicação eficaz e empatia. Durante as brincadeiras, as crianças aprendem a compreender as perspectivas dos outros, a respeitar as regras condicionais e a negociar soluções para desafios sociais.

Uma observação sobre cuidados com as interações das crianças durante a brincadeira pode fornecer insights importantes sobre seu desenvolvimento social. Santos (2020) destaca a importância de os educadores estarem atentos às dinâmicas sociais emergentes durante as atividades lúdicas. Isso permite que eles identifiquem áreas em que as crianças possam precisar de apoio adicional para desenvolver habilidades sociais específicas.

A inclusão de atividades de brincadeira direcionadas à promoção de habilidades sociais pode ser benéfica, conforme apontado por Cardoso e Carracho (2017). Jogos cooperativos, dramatizações e atividades de resolução de problemas podem ser incorporados ao currículo da educação infantil, proporcionando oportunidades deliberadas para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Silva (2019) destaca a importância de considerar que o brincar na escola não é apenas uma atividade recreativa, mas uma parte integrante do processo educacional. Portanto, é essencial que os educadores considerem a brincadeira como um meio valioso para promover o desenvolvimento de habilidades sociais, contribuindo para a formação de cidadãos socialmente competentes.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, definida por GIL (2008), como o tipo de pesquisa que busca estudar e explorar as nuances de um fenômeno ou tema, de forma, aprofundada, com o intuito de explicá-la, utilizando para tal, de livros ou produções de cunho relevante para os objetivos propostos.

Buscou-se refletir sobre o ato de brincar e as concepções teóricas sobre o ato, de forma a buscar fundamentação nos benefícios da prática, bem como, em discorrer sobre os diferentes aspectos envolvidos no processo.

Mediante este processo, foram realizadas pesquisas com o auxílio da ferramenta google acadêmico, onde foram selecionados artigos que pertencem ao período de produção de 2018 a 2022, de forma a obter uma perspectiva mais atual sobre o assunto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. O PAPEL TRANSFORMADOR DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Em uma análise dos autores e suas concepções, revela-se que a brincadeira desempenha um papel transformador no desenvolvimento infantil. Através das atividades lúdicas, as crianças exploram, experimentam e processam informações sobre si mesmas e o mundo ao seu redor. A brincadeira não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta educacional essencial

que influencia positivamente aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais do desenvolvimento infantil.

Destaca-se que a pré-escola desempenha um papel crucial na promoção da brincadeira como parte integrante do processo educacional. Durante esse período, as crianças desenvolvem autonomia e resolvem situações cotidianas por meio da brincadeira. Os educadores desempenham um papel importante na orientação das interações das crianças durante as atividades lúdicas, modelando comportamentos sociais positivos.

É importante ressaltar que a brincadeira não é um mero passatempo, mas uma oportunidade para as crianças praticarem habilidades sociais, como compartilhar, cooperar e resolver conflitos. Além disso, a brincadeira permite que as crianças expressem suas emoções e desenvolvam empatia. Portanto, considerar a importância da brincadeira no contexto escolar e fornecer um ambiente propício para atividades lúdicas é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças.

4.2. DESAFIOS NA PROMOÇÃO DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora a brincadeira seja reconhecida como um direito universal da criança, ainda existem obstáculos que impedem algumas crianças de desfrutarem desse direito básico. Muitas crianças em situações de vulnerabilidade social podem ser privadas da oportunidade de brincar, apesar de frequentarem a escola. Além disso, ressaltam teóricos sobre a importância do papel dos educadores na promoção da brincadeira. Os educadores não fornecem apenas orientação durante as atividades lúdicas, mas também devem estar atentos às dinâmicas sociais emergentes. Isso requer um nível de conhecimento e sensibilidade para refletir sobre as necessidades individuais das crianças e apoiá-las em seu desenvolvimento social.

Os teóricos também destacam a imprescindibilidade de fornecer um ambiente escolar seguro para fomentar a prática da brincadeira. É fundamental que as escolas estejam devidamente equipadas com uma ampla gama de materiais e atividades lúdicas que permitam às crianças interagirem e se desenvolver de maneira espontânea e lúdica. Isso implica na necessidade de investimentos significativos em infraestrutura e recursos, o que, infelizmente, representa um desafio específico em algumas comunidades. Garantir que as escolas disponham de ambientes propícios para a brincadeira é essencial para promover o desenvolvimento saudável das crianças e proporcionar a elas oportunidades ricas de aprendizagem por meio da exploração criativa e socialização, o que, por sua vez, contribui para a formação de cidadãos mais capacitados e conscientes em nossa sociedade. Portanto, a criação de ambientes escolares adequados para a promoção da brincadeira deve ser priorizada como parte fundamental da educação infantil.

5. CONCLUSÃO

É fundamental ressaltar que a educação infantil desempenha um papel singular no processo de desenvolvimento da criança, sobretudo ao favorecer o aspecto lúdico das experiências vivenciadas por ela. Diferentemente dos demais níveis do ensino da educação básica, a pré-escola não deve ser encarada como uma etapa preparatória, mas como um ambiente que tem por objetivo principal a construção de um espaço propício para a elaboração de hipóteses sobre a vida infantil.

Nesse contexto, a brincadeira surge como um elemento pedagógico central. Ela não é apenas uma atividade recreativa; é uma ferramenta poderosa que permite que as crianças experimentem, explorem e expressem de maneira única. É por meio da brincadeira que as crianças formulam hipóteses, testam e desenvolvem habilidades essenciais para o seu crescimento, tanto no aspecto motor quanto no cognitivo.

A pré-escola, portanto, desempenha um papel crucial para proporcionar um ambiente onde a brincadeira é valorizada e incentivada. É nesse contexto que as crianças aprendem a compartilhar, a cooperar, a resolver conflitos e a expressar suas emoções de maneira saudável. A brincadeira se torna um ato pedagógico, não apenas uma forma de entretenimento.

Concluindo, a importância da brincadeira nos primeiros anos da vida da criança não pode ser subestimada. Ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do potencial motor e cognitivo das crianças. Portanto, é essencial que a educação infantil continue priorizando a promoção do aspecto lúdico das experiências da criança, criando um ambiente propício para o florescimento de sua curiosidade, criatividade e capacidades. Ao fazer isso, estamos investindo no desenvolvimento de cidadãos mais capacitados, conscientes e preparados para enfrentar os desafios do futuro com resiliência e criatividade. A educação infantil é, portanto, um momento crucial na formação das crianças e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

BRANCO, J. C; CORSIN, P. Experiência do encontro na educação infantil: interações, brincadeiras e espaços, Revista Educação, V. 45, Universidade Federal de Santa Maria, 2020. Disponível em:<https://www.redalyc.org/journal/1171/117162553086/117162553086.pdf>. Acesso em: 21 Jan 2023.

CARDOSO, M. A; CARRANCHO, I. S. O brincar na Pré-Escola: reflexões sobre a brincadeira, a escola e o desenvolvimento infantil, Educação Publica, 2017. Disponível em:<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/12/o-brincar-na-pr-escola-reflexes-sobre-a-brincadeira-a-escola-e-o-desenvolvimento-infantil>. Acesso em 21 Jan 2023

COELHO, L. M. et al, Perfis de comportamentos de brincadeira e conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar, Revista Análise Psicológica, v. 1, 2018. Disponível em:<https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6534/1/AP_36%281%29_87.pdf>. Acesso em: 21 Jan 2023

LIBÂNIO, S; LINHARES, E. Os espaços exteriores: contextos de aprendizagens na educação pré-escolar e no 1.º CEB. In M.J. Cardona & E. Linhares (Eds.), Da prática de Ensino Supervisionada à Investigação na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico. Instituto Politécnico de Santarém, 2020. Disponível em:<https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/3246>. Acesso em: 21 Jan 2023.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. Educação e Pesquisa]. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214189>. Acesso em 21 Jan 2023.

REIS, J. F. G. Crescer com o risco - Das Representações às Ações: Potencialidades das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.21/10268. Acesso em: 21 jan. 2023

SANTOS, Catarina, Brincar: Conceções e Estratégias na Educação Pré-escolar, Dissertação de mestrado, mestrado em educação pré-escolar, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. Disponível em:<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/31282>. Acesso em: 21 Jan 2023

SILVA. A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-das-brincadeiras-no-processo-ensino-aprendizagem-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 21 Jan 2023

A IMPORTÂNCIA DE FAZER PROJETOS DE INGLÊS NA ESCOLA

MÁRCIA CRISTINA LOPES CAMPOS DA SILVA

RESUMO

Este artigo explora a importância dos projetos de inglês na escola, ressaltando os benefícios para o aprendizado do idioma. O objetivo é destacar como esses projetos promovem a prática contextualizada do inglês, estimulando a criatividade e a motivação dos alunos. Além disso, eles desenvolvem habilidades comunicativas, culturais e de colaboração. Os projetos de inglês são essenciais para preparar os estudantes para as demandas de um mundo globalizado, permitindo que eles se tornem fluentes e confiantes na língua inglesa. Em resumo, implementar projetos de inglês nas escolas é uma estratégia eficaz para um ensino aprimorado e engajador.

PALAVRAS-CHAVE: projetos; escola; inglês; comunicação; alunos.

ABSTRACT

This article explores the importance of English projects in school, highlighting their benefits for language learning. The objective is to emphasize how these projects promote contextualized English practice, stimulating students' creativity and motivation. Additionally, they develop communicative, cultural, and collaborative skills. English projects are essential in preparing students for the demands of a globalized.

KEY-WORDS: Projects; school; English; communication; students.

1. INTRODUÇÃO

No contexto educacional atual, o aprendizado de línguas estrangeiras desempenha um papel crucial na formação dos alunos. Dentre as opções disponíveis, o inglês se destaca como a língua mais amplamente utilizada e com grande relevância global. Nesse sentido, fazer projetos de inglês na escola pode proporcionar uma série de benefícios aos estudantes, contribuindo para o seu desenvolvimento acadêmico, social e profissional. Neste artigo vamos destacar e explorar as vantagens dos projetos e as formas de abordá-los em sala.

Cook (2019), ressalta que através de projetos de inglês na escola, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades comunicativas reais, interagindo com colegas, pesquisando informações autênticas e apresentando seus projetos ao público. Uma outra visão do tamanho dessa importância, vem de diversos autores que têm a mesma concordância em relação ao tema. O foco deste artigo é mostrar que muitos estudiosos já mostraram o quanto essa prática é relevante e interessante para alunos e professores.

De acordo com Ur (2022, pg. 52), "Ao envolver os alunos em projetos de inglês, a escola oferece a chance de eles aplicarem suas habilidades de leitura, escrita, audição e fala de maneira integrada, proporcionando um ambiente desafiador e motivador para aprender".

2. DESENVOLVIMENTO

Neste artigo vamos tratar da fundamentação teórica que embasa a importância e a legibilidade dos projetos de inglês na escola como ferramenta fundamental para o ensino do idioma e da visão de mundo necessária para o aluno.

O ensino de inglês na escola é fundamental para preparar os alunos para um mundo globalizado, onde o domínio de uma língua estrangeira é cada vez mais valorizado. Além disso, o inglês é uma língua amplamente utilizada na comunicação internacional, no mundo dos negócios, na cultura e na ciência. Portanto, oferecer uma educação de qualidade em inglês é essencial para ampliar as oportunidades dos estudantes no futuro.

Segundo Krashen (2003, pg.22). "Projetos de inglês na escola fornecem uma oportunidade valiosa para os alunos mergulharem na língua, desenvolverem habilidades de comunicação autêntica e ampliarem seu conhecimento cultural".

Essa oportunidade não atinge apenas os alunos, mas também os professores, que veem suas aulas de uma forma mais interessante e inovadora. Essa inovação pode ser percebida em escolas de diversos níveis de poder aquisitivo, pois ressalta a criatividade, independente dos custos que o projeto pode ter. É possível adequar os projetos com vários pontos relevantes da sala de aula, como idade, nível, acessos e materiais disponíveis.

Um outro ponto a ser discutido, trata-se de como os projetos de inglês contribuem para o desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos. Essas habilidades de escuta, fala, leitura e escrita, bem como a capacidade de interagir de forma eficaz em diferentes situações comunicativas. Além disso, os projetos de inglês na escola promovem a autonomia e o interesse dos alunos pela aprendizagem da língua estrangeira, assumindo um papel ativo na condução dos projetos, desenvolvendo habilidades de pesquisa, organização e tomada de decisões.

De acordo com o PCN (Parâmetros

Curriculares Nacionais), o ensino de língua estrangeira deve proporcionar a oportunidade de desenvolver a competência comunicativa do aluno, de modo que ele seja capaz de se expressar e compreender a língua em diferentes contextos e situações. A partir desse princípio, os projetos de inglês podem ser criados para que os alunos aprendam o idioma de forma contextualizada e interdisciplinar.

Os projetos de inglês podem ser elaborados de diversas formas, desde a realização de atividades em sala de aula até o desenvolvimento de projetos integrados com outras disciplinas. Um exemplo de projeto pode ser a criação de um jornal escolar em inglês, no qual os alunos possam escrever textos, entrevistar colegas e professores e desenvolver a habilidade de escrita no idioma.

Outra possibilidade é a realização de projetos interdisciplinares em que os alunos possam desenvolver atividades em inglês relacionadas a outras disciplinas, como história, geografia e biologia. Por exemplo, algo sobre o meio ambiente pode ser desenvolvido no qual os alunos possam pesquisar sobre o assunto, elaborar cartazes e apresentações em inglês, e discutir as soluções para os problemas ambientais.

Além disso, é importante que esse trabalho envolva a utilização de recursos tecnológicos, como vídeos, músicas e jogos em inglês, para que os alunos possam aprender o idioma de forma mais dinâmica e prática. A utilização desses recursos permite que os alunos sejam expostos a diferentes sotaques e pronúncias, além de possibilitar o desenvolvimento da compreensão oral.

É importante ressaltar que a elaboração de projetos de inglês não deve ser vista como uma atividade isolada, mas sim como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem da língua. Nesse sentido, é fundamental que a escola ofereça uma formação continuada aos professores de inglês, para que eles possam elaborar projetos de forma eficiente e adequada às necessidades dos alunos.

A seguir, serão mencionadas atividades que são úteis para serem usadas em sala de aula, como ideias novas de projetos que são passíveis de adaptação para que seu uso traga toda essa experiência tratada anteriormente. Segundo Nunan (2015, pg.43), "Projetos de inglês na escola incentivam a autonomia dos alunos, permitindo que eles escolham tópicos de interesse e explorem a língua de maneira criativa, desenvolvendo confiança e fluência".

Para ilustrar essa importância, algumas ideias possíveis e sua forma de aplicação como por exemplo: Projeto de escrita criativa. Esta pode ser uma excelente maneira de incentivar os alunos a praticarem a escrita em inglês e aprimorar suas habilidades em vocabulário e gramática. Ao criar uma história, os alunos têm a oportunidade de experimentar diferentes palavras e expressões, e aplicar as regras gramaticais aprendidas em sala de aula.

Para iniciar esse projeto, o professor pode fornecer aos alunos um modelo de conto em inglês, para que eles tenham uma ideia do que é esperado. Em seguida, os alunos podem começar a trabalhar em suas próprias histórias, escolhendo um tema de sua preferência.

Durante o processo de escrita, o professor pode oferecer feedback individualizado para cada aluno, destacando pontos fortes e áreas de melhoria. Além disso, o também pode fornecer exemplos de como a gramática e o vocabulário podem ser usados de maneira eficaz em um conto em inglês.

Depois que os alunos concluírem seus contos, eles podem compartilhá-los com a turma, lendo-os em voz alta. Durante essa fase, os alunos podem discutir o que gostaram em cada história e também oferecer sugestões para melhorias. Essa discussão pode ser uma ótima oportunidade para os alunos aprimorarem suas habilidades de conversação e receberem feedback construtivo de seus colegas.

Alguns autores e suas obras podem ser úteis para os estudantes, variando seu grau de dificuldade de acordo com o nível e idade dos alunos.

William Shakespeare: É um dos mais renomados escritores de todos os tempos, e suas peças de teatro são leituras obrigatórias em muitos programas de língua inglesa. Algumas de suas obras mais famosas incluem "Hamlet", "Romeu e Julieta" e "Macbeth".

Jane Austen: A escritora britânica é conhecida por seus romances de época, que oferecem uma visão perspicaz da vida e da sociedade no século XIX. Alguns de seus trabalhos mais conhecidos incluem "Orgulho e Preconceito" e "Emma".

George Orwell: O autor britânico é conhecido por seus trabalhos de ficção e não ficção, que abordam questões sociais e políticas. Alguns de seus trabalhos mais conhecidos incluem "1984" e "A Revolução dos Bichos".

J.K. Rowling: A autora britânica é conhecida por sua série de livros "Harry Potter", que se tornou um fenômeno mundial. Os livros são leituras envolventes e cheias de fantasia, e podem ajudar os alunos a aprimorarem suas habilidades em leitura e vocabulário em inglês.

Ernest Hemingway: O escritor americano é conhecido por seu estilo de escrita conciso e direto, que muitas vezes explora temas como a guerra e o amor. Alguns de seus trabalhos mais conhecidos incluem "O Velho

e o Mar" e "Por Quem os Sinos Dobram".

Esse projeto de escrita criativa pode ser baseado nessas obras e também junto com a escrita, incentiva a leitura e a visão de mundo do aluno.

Uma outra forma que o professor pode abordar os projetos e trazer para a sala de aula de forma a engajar e interagir com os alunos para que estes se interessem é com projeto de leitura em inglês. É uma ótima maneira de incentivar os alunos a praticarem suas habilidades de leitura, enquanto aprimoram seu vocabulário e compreensão de textos. Ao permitir que os alunos escolham um livro de seu gosto, eles se tornam mais engajados e motivados no processo de leitura e podem se sentir mais à vontade em discutir o livro em classe.

O projeto pode ser dividido em várias etapas. Na primeira, os alunos escolhem um livro em inglês de sua preferência, com a ajuda do professor se necessário. Eles devem ler o livro com atenção, fazendo anotações sobre os personagens, temas e eventos importantes.

Na segunda etapa, os alunos devem criar uma apresentação sobre o livro, que pode incluir um resumo do enredo, uma análise dos personagens principais, uma discussão dos principais temas e uma reflexão sobre suas próprias opiniões sobre o livro. A apresentação pode ser realizada em diferentes formatos, como um ensaio escrito, uma apresentação de slides ou até mesmo uma peça teatral.

Durante a apresentação, os alunos devem usar o vocabulário e as expressões aprendidas em sala de aula, e podem fazer uso de recursos multimídia para tornar a apresentação mais interessante e envolvente.

Depois que os alunos concluírem suas apresentações, eles podem compartilhá-las com a turma e ter uma discussão em grupo sobre o livro. Essa discussão pode ajudar os alunos a aprimorarem suas habilidades em conversação, e também pode incentivar o debate e a troca de ideias.

Alguns autores são interessantes para serem trabalhados neste projeto, como John Green: O autor americano é conhecido por seus livros jovens adultos, que tratam de temas como amor, amizade, identidade e doença. Seus livros incluem "A Culpa é das Estrelas" e "Cidades de Papel".

Roald Dahl: O autor britânico é conhecido por seus livros infantis, que são divertidos e cheios de humor. Seus livros incluem "Matilda", "A Fantástica Fábrica de Chocolate" e "O Bom Gigante Amigo".

Harper Lee: A autora americana é conhecida por seu romance clássico "To Kill a Mockingbird", que aborda questões de raça, injustiça e moralidade.

O projeto de leitura em sala de aula pode ser abordado de diversas formas como, contos e histórias curtas que são ótimas opções para aprimorar a compreensão de leitura em inglês. Eles são curtos o suficiente para serem lidos em uma única sessão, mas ainda assim oferecem muita profundidade e significado.

Para que o professor não enfrente uma dificuldade relacionada ao nível e idade em que vai trabalhar, existem muitas variações como livros infantis, de jovens e adultos, livros de ficção científica e fantasia. Os clássicos também sempre são uma ferramenta recomendada pois é possível tratar de aspectos da época em que foram escritos, além de poder ser trabalhada somente a questão da língua.

O projeto de produção de vídeo em inglês é uma ótima maneira de ajudar os alunos a praticarem suas habilidades de comunicação oral e de criatividade. Ao criar um vídeo, os alunos podem trabalhar em sua pronúncia, entonação e ritmo da fala, bem como expressar suas ideias de forma clara e eficaz. Além disso, a criação de um vídeo pode ser uma atividade divertida e envolvente para os alunos, o que ajuda a mantê-los motivados em sua aprendizagem. Para realizar este projeto, é importante orientar os alunos sobre os elementos necessários para produzir um vídeo bem-sucedido em inglês.

Escolher um tema adequado: Os alunos podem escolher qualquer tema que seja de interesse para eles, desde que seja apropriado para a sala de aula. Eles podem criar um vídeo sobre sua cidade, sua escola, uma viagem que fizeram, ou um tema relacionado ao currículo da disciplina de inglês.

Escrever um roteiro: Antes de começar a filmar, é importante que os alunos planejem o conteúdo de seu vídeo. Eles devem escrever um roteiro que inclua uma introdução clara, uma explicação sobre o tema, e uma conclusão.

Filmar e editar o vídeo: Os alunos podem usar seus smartphones ou câmeras para filmar o vídeo, e depois usar um software de edição de vídeo para cortar, adicionar legendas, efeitos e transições. Os professores podem fornecer orientação sobre o uso dessas ferramentas e dar dicas para tornar o vídeo mais interessante e envolvente.

Apresentação do vídeo: Os alunos devem apresentar seus vídeos em inglês para a classe e discutir o processo de criação e os desafios enfrentados. Os colegas de classe podem fazer perguntas e dar feedbacks construtivos sobre o conteúdo, a pronúncia e a gramática.

Dessa forma, os alunos terão aprendi-

do mais do que apenas o idioma, mas também sobre tecnologia, formas de usar ferramentas disponíveis em aplicativos como editores de texto, arquivos para guardar seus vídeos, otimização de câmera de dispositivos móveis entre outros. Também vão estar em contato com a língua inglesa que é muito presente nesse formato tecnológico, e isso será aprendido de forma natural, quase que imperceptível pois o foco dos alunos vai estar na utilização dessas ferramentas, que são bem intuitivas na maioria dos casos. Uma outra questão trabalhada nesse caso é a participação em grupo que passa a ser desenvolvida a partir do momento em que um aluno grava enquanto o outro fala. As percepções de grupo estão muito presentes nesses casos, pois se trata da rotina de muitos alunos que já possuem redes sociais, se engajar e se comunicar com outras pessoas a maior parte do tempo. Ao realizar esse trabalho, será algo muito comum para muitos deles que gostam de compartilhar.

Já na parte analítica de roteiros, é trabalhada a organização das ideias, a criatividade, o processo de visualização de como será o resultado final e com isso, a base organizacional está sendo trabalhada no aluno, que aprende que precisa ter essa preparação e planejamento antes da execução.

Um outro recurso possível de ser utilizado pelo professor para fazer como projeto de inglês na escola são os debates. Mesmo que eles possam ser um pouco mais avançados, é possível ser feita a sua adaptação.

Os alunos podem escolher um tópico de discussão em inglês, dividir-se em grupos e preparar argumentos para defender sua posição. Eles podem debater uns com os outros e ter uma discussão aberta sobre o tópico.

O projeto de debate em inglês é uma atividade dinâmica e desafiadora que ajuda a desenvolver a fluência oral e a capacidade de argumentação dos alunos. Por meio dessa atividade, os alunos são incentivados a usar a língua inglesa para defender suas opiniões e para refutar as opiniões de seus colegas. Isso ajuda a aprimorar a habilidade de expressão oral e a ampliar o vocabulário em torno de tópicos específicos.

Para realizar esse projeto, é importante orientar os alunos sobre as regras do debate e fornecer materiais de leitura que sirvam como base para a discussão. Em seguida, é preciso dividir a classe em grupos e atribuir a cada um, uma posição a ser defendida em relação ao tópico em questão. Os alunos terão que pesquisar e preparar argumentos para sustentar suas opiniões e refutar as opiniões contrárias. Cada grupo deve ter um líder e um tempo para apresentar seus argumentos e para responder às perguntas dos outros grupos.

Durante o debate, é importante que os alunos usem a língua inglesa o tempo todo, aprimorando sua pronúncia, gramática e vocabulário. É importante que a atividade seja bem-organizada, com regras claras e que o professor desempenhe o papel de moderador, mantendo a discussão civilizada e evitando que a conversa fuja do assunto principal.

Ao final do debate, os alunos devem ter a oportunidade de discutir o que aprenderam durante a atividade e avaliar seu próprio desempenho. Eles também devem ter a oportunidade de ouvir o feedback dos professores e dos colegas, identificando pontos fortes e áreas a serem melhoradas. O debate em inglês é uma atividade que oferece muitos benefícios para o aprendizado do idioma, incentivando a prática e aprimoramento da expressão oral, bem como a capacidade de argumentação.

Caso o professor queira passar debate para outras turmas com níveis diferentes, pode haver uma adaptação como, metade do tempo sendo falado em inglês se a turma for intermediária, ou palavras pontuais em inglês se a turma for básica.

A seguir, uma outra forma é o projeto de imersão cultural. Os alunos podem pesquisar sobre um país de língua inglesa e criar um projeto de apresentação sobre sua cultura. Eles podem discutir tradições, comidas típicas, festivais e outras curiosidades.

O projeto de imersão cultural em inglês é uma atividade que permite aos alunos conhecerem mais sobre a cultura de países de língua inglesa e, ao mesmo tempo, aprimorarem suas habilidades. Após a pesquisa, os alunos podem criar um projeto de apresentação que inclui imagens, vídeos, áudios e outras mídias para apresentar a cultura do país escolhido. Eles podem discutir tradições, comidas típicas, festivais, costumes e outras curiosidades sobre o país. Durante a apresentação, é importante que os alunos falem em inglês e usem vocabulário específico, aprimorando sua fluência e conhecimento do idioma.

Para enriquecer ainda mais o projeto, os alunos podem criar pratos típicos do país em questão e apresentá-los aos colegas, compartilhando a culinária e a cultura do país de forma mais prática e interativa. Também podem ser incluídas atividades complementares, como jogos e brincadeiras típicas, para que os alunos possam vivenciar um pouco da cultura do país em questão.

O projeto de imersão cultural em inglês é uma atividade que amplia o conhecimento dos alunos sobre outras culturas e estimula o respeito e a tolerância pela diversidade. Além disso, é uma ótima oportunidade para que os alunos pratiquem a língua inglesa, desenvolvendo suas habilidades de leitura, escrita, audição e fala.

Além desse projeto, outra forma que

engaja e envolve muito os alunos, são os projetos musicais. Projeto musical em inglês é uma atividade que pode ser muito divertida e ao mesmo tempo eficaz para o ensino-aprendizagem da língua.

A música é uma excelente ferramenta para auxiliar no aprendizado de um novo idioma, uma vez que a melodia e a letra ajudam na memorização e na fixação do vocabulário.

Existem diversas atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula para um projeto musical em inglês. Algumas delas são:

Letras de música: Peça aos alunos para escolherem uma música em inglês e escreverem a letra da canção. Eles podem praticar a habilidade de escuta, transcrevendo as palavras e comparando com a letra original. Em seguida, os alunos podem discutir o significado das palavras e expressões, praticando o vocabulário e a gramática. Também é possível que o professor escolha uma música em inglês que seja adequada ao nível dos alunos e que possua letra clara e compreensível.

Após a escolha, tocar a música em sala de aula e pedir para os alunos acompanharem a letra. Em seguida, eles devem escrever a letra da música em seus cadernos. Pedir para os alunos compararem suas transcrições com a letra original da música e identificarem quais palavras ou expressões eles não compreenderam.

Após essa etapa, o professor pode realizar uma discussão em sala de aula sobre o significado das palavras e expressões desconhecidas, praticando o vocabulário e a gramática. Ao final, pedir para os alunos cantarem a música, praticando a pronúncia e a fluência na fala. Uma outra opção divertida para os alunos é o karaokê em inglês. O professor pode organizar um dia de karaokê na sala de aula. Os alunos podem escolher uma música em inglês de sua preferência e cantar junto. Isso ajuda a praticar a pronúncia, a entonação e a fluência. Além disso, pode haver competições, já que o karaokê marca os pontos, o que pode render muita diversão e engajamento dos alunos com o professor e o idioma.

Uma outra forma é a composição de música. Os alunos podem ser incentivados a compor uma música em inglês, usando o vocabulário e a gramática aprendidos em sala de aula. Eles podem escolher um tema específico e escrever a letra da música, criando uma melodia para acompanhar a letra. A atividade estimula a criatividade e a prática da escrita.

Essa parte atinge os alunos que podem ser mais introspectivos, pois mesmo que estes não prefiram karaokê, podem desenvolver suas habilidades no inglês com música pela escrita.

Também tem a opção de apresentação musical. Os alunos podem preparar uma apresentação para a turma, tocando um instrumento ou cantando uma música. Isso ajuda a praticar a fluência e a confiança na fala.

O projeto musical em inglês pode ser uma atividade muito motivadora para os alunos, ajudando a aprimorar as habilidades de leitura, escrita, audição e fala em inglês. Além disso, a música ajuda a desenvolver a sensibilidade artística e cultural dos alunos, ampliando seus horizontes.

O professor também pode incorporar a dança nesse projeto, por se tratar de algo muito comum atualmente entre os jovens e para muitos, faz parte de suas rotinas. Ao incluir o idioma, o professor estará deixando a língua muito mais interessante e transcendendo a sala de aula, afinal, se o aluno usa inglês fora da escola, quer dizer que está usando para a vida e isso vai facilitar ainda mais a aquisição da fluência do idioma e seu uso no mercado de trabalho.

Uma ideia que também transcende a sala de aula é a de projeto de culinária. Os alunos podem pesquisar receitas e preparar uma comida típica de um país de língua inglesa. Eles podem praticar o vocabulário relacionado a ingredientes e utensílios de cozinha, além de aprender sobre a cultura culinária do país. O projeto de culinária é uma ótima forma de trabalhar com o ensino de inglês de maneira interdisciplinar, unindo o aprendizado do idioma com a cultura e gastronomia de países de língua inglesa.

Para desenvolver esse projeto em sala de aula, os professores podem orientar os alunos a pesquisarem receitas típicas de países como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Canadá, entre outros. Os alunos podem utilizar a internet, livros de receitas, ou mesmo entrevistar pessoas de outras nacionalidades para encontrar sugestões de pratos.

Depois de escolherem a receita, os alunos podem praticar a leitura em inglês, seguindo o passo a passo. Eles também podem praticar o vocabulário relacionado a ingredientes e

utensílios de cozinha, e aprender sobre medidas e conversão de unidades, já que muitas receitas em inglês utilizam unidades de medida diferentes das utilizadas no Brasil.

Além disso, durante a preparação do prato, os alunos podem praticar o vocabulário relacionado às etapas do preparo, como cortar, fritar, misturar, assar, entre outros. Eles também podem praticar ao conversar sobre o prato, compartilhando suas opiniões sobre o sabor e a aparência.

Seguindo nessa linha de projeto, para alunos de diversas idades e níveis que podem ser adaptados, são as entrevistas. O projeto

de entrevistas é uma atividade muito interessante e eficaz para praticar a habilidade de conversação em inglês. Além disso, essa atividade pode ser para diferentes níveis de proficiência, desde iniciantes até alunos mais avançados. Para os iniciantes, as perguntas podem ser mais simples e focadas em informações pessoais, como nome, idade, hobbies, etc. Já para os alunos mais avançados, as perguntas podem ser mais elaboradas e focadas em temas específicos, como política, cultura, ciência, etc.

Os alunos podem entrevistar colegas de classe ou pessoas de fora da escola, como estrangeiros que estejam visitando a cidade ou professores de inglês de outras escolas. É importante que os alunos preparem as perguntas com antecedência e pratiquem a pronúncia e a entonação corretas.

Após a entrevista, os alunos podem transcrever as respostas e discutir as informações coletadas. Essa atividade também pode ser uma oportunidade para trabalharem em equipe, dividindo as tarefas de preparação das perguntas, realização da entrevista e transcrição das respostas.

Aqui foram apresentadas ideias de projetos possíveis de serem realizados em sala de aula.

Cabe ao professor entender as necessidades de cada escola e de cada aluno na hora de aplicar.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa realização, os alunos têm a oportunidade de desenvolver a competência comunicativa no idioma, além de ampliar seus conhecimentos em outras áreas. O domínio do idioma inglês é fundamental para a formação educacional do indivíduo, uma vez que possibilita a comunicação em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Assim, é necessário que as escolas compreendam a importância de oferecer projetos de inglês aos seus alunos, e que os professores estejam preparados para elaborá-los de forma eficiente e contextualizada. Dessa forma, os alunos poderão desenvolver o idioma de forma significativa, ampliando suas competências comunicativas e tornando-se mais preparados para o mundo globalizado em que vivemos.

REFERÊNCIAS

COOK, V. Key Topics in Second Language Acquisition. Telos - Bit. 2019. 126p.

KRASHEN, S. Exploration in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures. Heinemann Educational Books. 2003. 22p.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. 23 a 25 p.

NUNAN, D. Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction. Routledge, 2015. 43p.

UR, P. 77 Tips for Teaching Vocabulary. Cambridge University Press and Assessment, 2022. 52p.

PERCEPÇÕES DA HISTÓRIA EM RELAÇÃO A DEMOCRACIA

MARCOS DE ALMEIDA HENRIQUES

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre a percepção da democracia no Brasil a partir de reflexões históricas. As manifestações ocorridas antes das eleições presidenciais e governamentais de 2018 e 2022 levaram às ruas discussões sobre atendimento às demandas sociais e a forma como esses atendimentos são realizados nas esferas governamentais. A sociedade está em constante transformação e adquirindo novos direitos conforme os contextos sociais, poder e meios econômicos disponíveis. Na democracia, o objetivo é uma organização política baseada na participação da maioria e na igualdade, que determina a igualdade perante a lei e o usufruto das mesmas oportunidades para todos. O debate sobre a democracia é fundamental para entendermos como podemos construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Demandas Sociais; Democracia; Sociedade.

INTRODUÇÃO

Este texto introduz a percepção linear e monolítica da história e como isso influencia o ensino de história na educação hoje em dia, que se concentra no ensino de um "passado" específico, a história-nação. Isso é resultado de uma simbiose política, intelectual e ideológica produzida no final do século XIX e início do século XX, principalmente entre o estado-nação e o coletivo acadêmico de historiadores. A profissionalização da história nasceu da mão do Estado e da nação, conceito ainda problemático nos dias de hoje. É importante entender que o passado não deve ser entendido no singular, mas sim no plural, e que a história é uma dimensão acadêmica influente que deve ser mais acessível e compreensível para a população em geral.

Este texto discute a relação entre o estado-nação e o coletivo de historiadores. O Estado precisa da nação para se legitimar como estrutura de poder após os processos revolucionários do final do século XVIII e início do século XIX, enquanto a nação precisa de uma história para construir uma identidade nacional. No Brasil, vivemos em uma democracia em que as pessoas têm o poder do voto para escolher seus governantes. Desde a Antiguidade, diversos pensadores tentaram analisar a democracia, mas não chegaram a um consenso sobre o seu significado.

De acordo com Silva (2003, p. 267):

Democracia é um conceito histórico. Não sendo por si um valor-fim, mas meio e instrumento de realização de valores essenciais de convivência, que se traduzem basicamente nos direitos fundamentais do homem, compreende-se que a historicidade destes a envolva na mesma medida, enriquecendo-lhe o conteúdo a cada etapa do envolver social, mantido sempre o princípio básico de que ela representa um regime político em que o poder repousa na vontade do povo. Sob esse aspecto, a democracia não é um mero conceito político abstrato, mas um processo de afirmação do povo e de garantia dos direitos fundamentais que o povo vai conquistando no correr da história.

Assim sendo, a democracia é obtida através de um processo histórico que garante os direitos do povo.

Ainda com Silva (2003, p. 126):

A democracia é um processo de convivência social em que o poder emana do povo, há de ser exercido, direta ou indiretamente, pelo povo e em proveito do povo. Diz-se que é um processo de convivência, primeiramente para denotar sua historicidade, depois para realçar que, além de ser uma relação de poder político, é também um modo de vida, em que, no relacionamento interpessoal, há de verificar-se o respeito e a tolerância entre os conviventes.

É compreendido que a democracia é um sistema político que está em constante evolução e que pode sofrer avanços, retrocessos, sucessos e fracassos ao longo do tempo.

O BRASIL E SUAS TRANSFORMAÇÕES NA HISTÓRIA

As grandes transformações sociais vividas pela sociedade contemporânea colocam diante dos profissionais da educação um constante repensar dos sentidos da prática pedagógica e dos espaços educativos.

De acordo com Janotti (2005, p. 51): “as velhas, as novas e novíssimas posturas historiográficas são produto das contradições e condições da própria História e, por isso mesmo, sob a aparência da contestação, conservam substratos comuns muito nítidos”.

Segundo Bittencourt (2004, p. 49):

Temos afirmado que a concepção de disciplina escolar está intimamente associada à de pedagogia e à de escola e, portanto, ao papel histórico de cada um desses componentes. Ao concebermos a disciplina escolar como produção coletiva das instituições

de ensino, admitimos que a pedagogia não pode ser entendida como uma atividade limitada a produzir métodos para melhor 'transpor' conteúdos externos, simplificando da maneira mais adequada possível os saberes eruditos ou acadêmicos.

No período colonial, as instituições ligadas à Igreja, especialmente a ordem dos jesuítas, controlavam o ensino básico e deram uma perspectiva de história sagrada à disciplina.

Durante o período do Estado Novo, o governo autoritário implementou políticas culturais para reforçar a identidade nacional brasileira. As reformas educacionais nesse período se caracterizaram pelo tecnicismo como metodologia e pelo ensino técnico como modelo. As reformas curriculares nas décadas seguintes refletem objetivos políticos e teóricos que moldam não apenas o papel da História como disciplina escolar estratégica para a formação do cidadão, mas também a maneira como o conhecimento histórico é pensado, construído e manipulado nas escolas.

Sob a influência da ditadura militar nas décadas de 1960 e 1970, o ensino de História passou a ser voltado para a formação cívica e o ajustamento dos jovens aos objetivos e interesses do Estado. A escola tradicional positivista contribuiu para a consolidação dos interesses militares ao exaltar os mitos nacionais sobre a formação da sociedade brasileira e limitar o ensino de História a poucos.

Nos anos 80, em meio à redemocratização e reorganização da sociedade brasileira, surgiram novas propostas para reformular o ensino de História. Nos anos 90, foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais, visando formar cidadãos para uma sociedade democrática. O ensino de História passou a desenvolver a criticidade dos indivíduos em relação aos problemas sociais e econômicos, com o objetivo de intervir na realidade brasileira e transformá-la. O cidadão passou a ser visto como um agente edificador e transformador do meio social em que vive.

Como Fonseca (2003, p. 94) afirma:

A proposta de metodologia do ensino de história que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola etc. Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência.

Observamos que a escola reúne uma comunidade diversa, composta por sujeitos históricos com identidades culturais, de gênero, raça e cultura distintas. É crucial criar espaços de aprendizagem significativos e processos educacionais que permitam o aprendizado da História e ajudem esses sujeitos a compreenderem todo o processo histórico.

De acordo com Bittencourt (2004, p. 50):

A escola, por sua vez, também é concebida ou como o "lugar" privilegiado da produção das disciplinas escolares, mesmo que possa estar mais ou menos dependentes de interferências externas, ou como instituição que, embora conte com vários agentes no seu interior, não tem autonomia suficiente para a criação.

Um ensino de História crítico deve enfatizar a importância dos aspectos sociais e da formação do cidadão como sujeito histórico, possibilitando outras concepções de cidadania que vão além das noções teóricas e legais.

Marx concebe a liberdade, perante o sistema capitalista, como a possibilidade e comprar e vender. Essa liberdade se expressa a partir do exercício das possibilidades traçadas pela sociedade de consumo, as quais se sucedem continuadamente, gerando a ideia de descartável, tanto do que se produz quanto em relação a quem consome, agravando-se pelo fato de que o reconhecimento social somente se confere a quem tem capacidade de consumo. (FÉLIX; ZENNI, 2015, p. 44)

De acordo com os autores, embora recebamos mais informações e tenhamos mais liberdade de consumo atualmente, ainda assim não somos completamente livres, pois temos pouco tempo para aproveitarmos nossas vidas e estarmos com nossas famílias.

As influências do regime capitalista, estruturado sobre as ideias de capital produção e lucro, foram também determinantes no processo de evolução das relações de trabalho. A busca frenética pelo aumento de lucros impõe aos trabalhadores realidades cruéis, onde é comum a prática de jornadas extenuantes; cobranças exageradas; imposições de metas inatingíveis e atitudes assediadoras capazes de prejudicar sua saúde física e mental, o que em última análise não atinge apenas a esfera individual do trabalhador, mas de toda a sociedade onde está inserido. (Eid, 2015, p. 126)

Nota-se que o homem moderno está sendo moldado dentro de um sistema que enfrenta uma crise, devido à priorização do lucro, levando a situações em que os traba-

lhadores trabalham por longas horas recebendo remunerações cada vez menores.

CONSTRUÇÃO DO PODER E O MOVIMENTO SOCIAL

A partir das abordagens de S. Tarrow, os movimentos sociais são formados quando cidadãos, às vezes incentivados por lideranças, respondem às mudanças nas oportunidades que reduzem os custos da ação coletiva, descobrem potenciais aliados e mostram o quão vulneráveis são as pessoas, elites e autoridades.

Seguindo o mesmo autor, poder e movimento são duas palavras que raramente aparecem juntas no discurso acadêmico ou popular. O poder dos movimentos é revelado quando os cidadãos unem forças para enfrentar as elites, as autoridades e seus antagonistas sociais: Criar, coordenar e manter essa interação é a contribuição específica dos movimentos sociais, que atraem as pessoas para a ação coletiva por meio de conhecidos repertórios de enfrentamento e introduzem inovações em torno de suas estratégias. Essa atuação dos movimentos sociais é possível quando existem oportunidades políticas de intervenção de agentes sociais que normalmente não as dispõem.

Para autores como Michael Foucault, o poder não é apenas uma ação exercida diretamente sobre os outros, mas sobre a ação dos outros: o poder é a ação sobre a ação dos outros. Exercer o poder é conduzir e não determinar comportamentos de acordo com formas mais ou menos abertas de coerção. Essa visão é complementada por autores como Sergio Pérez, que argumenta que o exercício do poder só existe em práticas 'estratégicas' das quais os agentes participam no dia a dia. Nessas relações de poder 'locais', o agente social atua, ou seja, orienta sua ação por meio de um cálculo e a exerce de acordo com determinados objetivos; grande número de formas de exercício de poder não são da ordem do consenso, embora sejam da ordem do interesse e da convicção.

Segundo o mesmo autor, o exercício do poder não é apenas a arte de reprimir o comportamento ou a resistência do outro, de atingir fins contra a vontade dos dominados. Pelo contrário, poder é a capacidade de liderar no seu aspecto ativo e produtivo, reconhecendo que o exercício do poder estabelece as condições estruturais pelas quais convence, se impõe e envolve os outros, através da configuração do seu eventual ou presente, atos futuros ou atuais. O poder, portanto, requer um fundamento capaz de discriminar entre as relações de dominação nas quais o 'outro' está imerso e as determinações que recebe como ator social.

De acordo com o exposto, o exercício do poder encontra seu campo de legitimação nos domínios do trabalho, da produção de sentidos, das normas jurídicas e das práticas simbólicas. A legitimidade pela qual o agente adere ao exercício do poder vem da mesma matriz de resistência, posição e insubordinação. A resistência ao poder não vem de nenhum ponto marginal da vida comunitária, porque então a resistência só existiria por omissão ou esquecimento. A oposição não se legitima por sua marginalidade, mas por expressar a incompatibilidade entre os resultados do exercício do poder e os princípios de legitimidade em que se baseia.

Para Tarrow, os movimentos sociais raramente estão em posição de resolver seu problema de ação coletiva por meio de seus recursos internos, portanto, eles exploram diferentes formas de ação coletiva por meio de recursos externos - oportunidades, pactos, repertórios, redes sociais e estruturas.

O conceito de oportunidade política de Tarrow enfatiza os recursos externos ao grupo que podem ser explorados pelos movimentos. Em um nível mais geral, faz-se referência à oportunidade de ação, ao 'quando', que depende do grau de abertura ou fechamento do sistema político em relação às pressões não institucionalizadas que vêm de fora. Em um nível mais concreto, porém, essa oportunidade é marcada não apenas pelos fatores mais estáveis do sistema (a estrutura institucional formal do Estado), mas também por outros menos estáveis que influenciam o grau de abertura ou fechamento dos mais formais, enquanto o primeiro afeta a estratégia de longo prazo e as expectativas dos movimentos sociais.

As mudanças mais proeminentes na estrutura de oportunidades surgem na abertura do acesso ao poder, nas mudanças nos alinhamentos governamentais, na disponibilidade de aliados influentes e nas divisões dentro das elites. As estruturas do estado criam oportunidades estáveis, mas são as oportunidades de mudança dentro dos estados que oferecem as oportunidades que os interlocutores com poucos recursos podem usar para criar novos movimentos. Juntos, oportunidades, pactos, repertórios, redes e enquadramentos (símbolos e cultura política) são elementos constitutivos do movimento social e reduzem os custos de induzir as pessoas à ação coletiva, criando uma dinâmica mais ampla e extensa no movimento.

O conceito de redes sociais é proposto por autores como Alberto Melucci e Mario Diani a partir da teoria dos novos movimentos sociais e é retomado por teóricos como Tarrow, a partir da teoria da Mobilização de Recursos em seu estágio teórico integracionista.

Para Mario Diani, as redes dos movimentos são o produto das inúmeras escolhas dos atores mobilizados em relação aos destinatários de suas alianças e múltiplos

pertences. Segundo o mesmo autor, as redes de movimentos sociais podem ser analisadas como 'pré-condições para a ação coletiva'; a sua configuração, isto é, a densidade das relações entre os diferentes atores e a sua articulação interna, irá de fato orientar a circulação dos recursos essenciais para a ação e determinar, ao mesmo tempo, as oportunidades e os vínculos necessários para esta última.

Para o mesmo autor, a partir das abordagens de Melucci, a existência de laços fortes e articulados é uma pré-condição essencial para o desenvolvimento de mobilizações efetivas e sustentadas ao longo do tempo. Por sua vez, o sucesso dessas tentativas estará positivamente relacionado ao nível de raízes de seus promotores na existência prévia de redes relacionais específicas, para as quais buscam apoio organizacional e solidariedade durante as campanhas. A presença de um número significativo de aliados também aumentará as chances de sucesso para grupos promotores de protestos (Rochon, 1988; Gamson, 1990: Rucht, 1989).

A necessidade de contatos sistemáticos com outros atores não se restringe a grupos ativos, especialmente na esfera política. Afeta também organizações que visam facilitar a mudança pessoal, antes mesmo da coletiva, por meio do desenvolvimento de práticas alternativas de vida. Essas organizações também podem promover iniciativas culturais ou proteger demandas e interesses específicos. Nesse sentido, a ativação de redes relacionais parece uma opção bastante recorrente nos movimentos sociais; a busca de aliados e, mais geralmente, de laços sociais duradouros representa um dos problemas centrais no estudo da mobilização.

Na mesma direção de Diani, Tarrow argumenta que a mobilização de redes sociais pré-existentes reduz os custos sociais transacionais de convocar manifestações e mantém os participantes juntos, mesmo após o entusiasmo inicial do confronto ter diminuído. É isso que torna possível a transformação de ações coletivas episódicas em movimentos sociais.

Para autores como Melucci as principais características de uma rede social de ação coletiva são as seguintes a) permite a adesão a vários grupos; b) a adesão é apenas em tempo parcial e de curto prazo; c) exige empenho pessoal e solidariedade afetiva como condição de participação. Essas características não indicam um caráter temporário, uma vez que respondem a conflitos permanentes em sociedades complexas, mas referem-se a uma mudança na estrutura da ação coletiva. Para este autor, se os conflitos se articulam em torno de recursos simbólicos, os atores envolvidos não podem ser estáveis, pois os 'significados' pelos quais se cria a identificação simbólica e pessoal estão se modificando e, consequentemente, em outras palavras, os movimentos contemporâneos são fenômenos em constante mudança, implicam em diferentes orientações e afetam setores da estrutura social que mantêm diferentes capacidades de construção de uma identidade coletiva em função do desenvolvimento de diferentes expectativas.

Outro conceito importante a envolver neste quadro conceitual, característico da abordagem do processo político e muito útil para analisar a evolução dos movimentos ao longo do tempo, é o Ciclo de Protesto desenvolvido por Tarrow e definido por ele como:

> Uma fase de intensificação dos conflitos no sistema social: identifica-se com uma rápida difusão da ação coletiva dos setores mais mobilizados para os menos mobilizados; um ritmo acelerado de inovação nas formas de confronto; estruturas novas ou transformadas para a ação coletiva; uma combinação de participação organizada e desorganizada; e sequências intensificadas de informação e interação entre dissidentes e autoridades que podem levar à reforma, repressão e, às vezes, revolução. Esse confronto generalizado produz externalidades que dão aos desafiantes pelo menos uma vantagem temporária e permitem que eles superem as fraquezas de seus recursos básicos. Exige que os estados elaborem estratégias de resposta amplas que sejam repressivas ou facilitadoras, ou uma combinação das duas. E produz resultados gerais que são mais do que a soma das consequências de um agregado de eventos desconectados. (p. 37)

Em outras palavras, os ciclos de protesto permitem entender melhor como as oportunidades políticas se desenvolvem e terminam (abertura, divulgação e fechamento).

Tarrow aponta algumas características comuns que podem ser vistas nos ciclos de protesto: 1) Aumento e disseminação do conflito; 2) Mudanças nos repertórios e enquadramentos da ação coletiva; 3) Aparecimento de novas organizações e radicalização das existentes; 4) Aumento da informação e interação. Junto com as características comuns que podem ser percebidas nas etapas de maior intensificação do confronto, Tarrow também analisa a fase de declínio do protesto por ele estudado: 1) Esgotamento e polarização; 2) Violência e institucionalização; 3) Facilitação e repressão.

Por fim, para o autor Gerardo Munk, os movimentos sociais têm um caráter dinâmico transformador social e político, pois têm uma orientação para a mudança contra hegemônica a partir da combinação de dois fatores: a consistência da relação entre identidade e movimento social e sua atuação na arena social ou política em que opera.

GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E O CONFLITO SOCIAL NA AMÉRICA LATINA

Na década de 1990, segundo Hélio Gallardo, o neoliberalismo na América Latina, a partir de uma posição marginal e minoritária, conseguiu se tornar uma doutrina hegemônica. Esta foi então levantada como a principal ideologia da globalização, tornando-se um reflexo da vitória do mercado capitalista, da democracia e da queda do socialismo como ideologia. É assim que o neoliberalismo se apresentava retoricamente antiestado contra o Estado planejador socialista e voltado para a destruição do Estado de Bem-Estar e suas práticas de redistribuição de riqueza.

Seguindo o mesmo autor, o termo 'neoliberalismo' refere-se nas sociedades latino-americanas a três práticas distintas: como ideologia do desenvolvimento nacional, como ideologia da globalização e como ações de adaptação das elites políticas aos desafios da transição; as últimas estão relacionadas à sua sustentabilidade como hegemonia, expressa na luta entre seus segmentos para nativamente direcionar o processo e nas pressões de grupos subalternos lesados em seus direitos e interesses devido ao caráter antipopular do modelo.

Para autores como Alfredo Calcagno, o conteúdo das reformas neoliberais costumava ser uma condição para o apoio financeiro exigido pelos países da região. Essas medidas de ajuste estrutural foram 'vendidas' a nossos países como um modelo transitório e necessário para reativar o sistema econômico e reduzir o problema da dívida interna e externa dos países. Os promotores do "ajuste estrutural" argumentaram que as reformas estruturais logo levariam a uma expansão significativa do investimento, do crescimento e, consequentemente, do emprego e dos salários. Para 'aliviar' a situação dos mais pobres, os estados tiveram que concentrar recursos no alívio de situações de extrema pobreza nos países latino-americanos.

A hegemonia do novo modelo econômico estabelece novas condições no marco das transformações mundiais e exige que os atores sociais e políticos redefinam seus enfoques e modifiquem suas políticas levando em consideração a globalização e a nova ordem mundial. Esse novo reordenamento mundial permeou significativamente os movimentos sociais latino-americanos. Citando Darío Restrepo (p.13): "O contexto gerado pelo neoliberalismo: ele recompõe as estratégias de diferentes atores sociais, políticos e territoriais, é mais o resultado desses conflitos".

Além disso, citando o mesmo autor:

As políticas sociais e os mecanismos de participação cidadã e comunitária, produtos da globalização e típicos do modelo neoliberal, devem ser entendidos no contexto da reestruturação capitalista resultante da dupla crise do Estado-nação e do Estado Providência. (p.16)

Várias foram as mudanças introduzidas com o desmantelamento das funções do Estado, que levam ao primado da sociedade sobre o Estado e à reivindicação de práticas políticas participativas sobre as representativas.

Antes do modelo neoliberal, as políticas sociais eram universais, a partir das quais se tornaram políticas focalizadas, foram perdendo gradativamente seu caráter público e se transformaram em serviços articulados à lógica do mercado.

As ofertas participativas neoliberais têm procurado fortalecer a autoridade e a legitimidade do Estado e doutrinar as comunidades em comportamentos empresariais no âmbito das relações comerciais. Por outro lado, a participação popular, ao contrário, está imersa em uma limitação do poder do Estado como entidade isolada, suspensa acima da sociedade. É assim que as práticas participativas populares tendem a controlar o Estado e valorizar as razões e necessidades sociais que a racionalidade que o mercado nega.

Seguindo o mesmo autor, ao final do século XX e início do XXI, pode-se afirmar que os processos inerentes à globalização com esquema neoliberal tiveram importante impacto nas economias e sociedades latino-americanas. A forma de incorporação dessas sociedades à globalização tem sido diversa e assimétrica. No entanto, pode-se dizer que processos de democratização coexistem com processos de transnacionalização e internacionalização de decisões políticas, reforma neoliberal do Estado, acentuação da polarização social, precarização dos mercados de trabalho, falsa feminização da oferta de trabalho, geração de maiores setores excluídos, descampeinização e boom cultural segmentado.

Segundo Clara Algranati, ao longo da segunda metade dos anos noventa na América Latina os conflitos sociais se intensificaram e um novo ciclo de protestos sociais foi gerado com o objetivo de questionar o modelo neoliberal. Esse aprofundamento do conflito social expressa a dupla crise que questionava o regime neoliberal: a crise econômica recessiva que parece se espalhar regional e internacionalmente e a crise de legitimidade que parecia conquistar na primeira metade da década.

Seguindo o mesmo autor, no atual cenário de protesto social latino-americano, revestem-se de particular relevância os processos de convergência regional e transnacional, que ganharam grande impulso e constituem, pela sua amplitude, inserção geográfica e amplo grau de convocação entre os movimentos e coletivos sociais, uma experiência inédita no continente.

Um último elemento a considerar no cenário regional proposto por Algranati é o processo de repressão, criminalização e militarização do conflito que se gerou nos últimos tempos. Isso se refere ao tipo de resposta e atitude adotada por regimes políticos e elites diante do aumento do protesto social na América Latina, uma situação que coloca enormes desafios aos movimentos populares e tem levado à revitalização dos movimentos de direitos em alguns países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a década de 1980, a América Latina presenciou um avanço democrático sem precedentes, com a institucionalização de importantes liberdades públicas e processos eleitorais competitivos. No entanto, a qualidade dos direitos dos cidadãos e a eficácia dos mecanismos de responsabilização ainda apresentam deficiências significativas, especialmente devido à existência precária de um Estado de direito democrático, eficiente e confiável.

Nesse contexto de transformações e lacunas, a sociedade civil latino-americana experimentou um crescimento notável, em grande parte impulsionado pelas lutas para expandir e diversificar esse espaço social e incluir novas identidades e diretrizes na agenda pública. Tudo isso ocorre em meio à continuidade de um modelo de desenvolvimento exclusivo, que marginaliza grande parte da população e incentiva a destruição do meio ambiente.

Atualmente, o mundo passa por mudanças em todos os setores, e é fundamental que o cidadão adquira novos conhecimentos, especialmente na disciplina de História desde as séries iniciais, para despertar a curiosidade e formar um futuro cidadão que possa colaborar para que a democracia prevaleça em nossas vidas, lutando pelos direitos adquiridos por meio de movimentos históricos.

A importância significativa de um conhecimento sério e bem fundamentado do passado está em poder estimular a todos quanto ao envolvimento responsável nas instâncias de decisões políticas. O professor deve respeitar seu aluno como um indivíduo pensante, que traz consigo uma carga de conteúdos que deve ser levada em consideração.

Ao longo desta monografia, fica evidente que o ensino de História contribui para a formação de cidadãos críticos, desenvolvendo capacidades intelectuais sobre diversos assuntos e incentivando a luta pela democracia ainda presente no Brasil. A ressignificação do ensino de História é um caminho que deve ser percorrido por etapas, priorizando a formação de indivíduos críticos e atuantes na sociedade em que estão inseridos.

A democracia é um processo contínuo, composto pelas influências dos seres históricos que constroem suas histórias de vida, repletas de influências do tempo presente e passado, das quais adquiriram experiências e suportes para atenderem suas vidas. A sociedade só tem sentido no presente, mas precisa conhecer o passado para que o mundo ao seu redor tenha significado.

Conclui-se, portanto, que a História é uma parte fundamental da educação, contribuindo para a formação de cidadãos críticos que entendem que a construção de seu próprio futuro está intimamente ligada não apenas às pessoas com as quais convivem, mas também a toda a sociedade da qual fazem parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, J. A. G. Montequieu: sociedade e poder. In: WEFFORT, Francisco C. (org.). Os clássicos da política. 13 ed. São Paulo: Ática, 2005, v. 1.

ALGRANATI, CLARA; DE SEOANE JOSE e TADDE, EMILIO (2003), Neoliberalismo e conflito social: as configurações dos movimentos sociais na América Latina. 2003.

BITTENCOURT, Circe M.F. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

DÁVILA, Jerry. Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DIANI, MARIO. As redes dos movimentos. Uma perspectiva de análise, no IBARRA PEDRO e TEJEIRA, BENJAMIN. Movimentos sociais, transformações políticas e mudança cultural. Madrid, Editorial Trotta.1998.

EID, Arnaldo Gaspar. Meio Ambiente e Trabalho: uma relação indissociável. Caio Henrique Lopes Ramiro; Lis Maria Bonadio Precipito (organizadores). Direito e desenvolvimento: estudos sobre a questão ambiental e a sustentabilidade. São Paulo, 2015, Editora Liberars LTDA.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

GALLARDO H, "Democratização e democracia na América Latina". Pasos Magazine, No. 68, San José de Costa Rica. 1996.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Antirracismo no Brasil. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, política e ensino. IN: LIBANÊO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 6ª. Edição. Editora Cortez. São Paulo: 2008.

MORAES, Alexandre de. Reforma Política do Estado e democratização. Disponível em: <http://www.jus2.uol.com.br/doutrina>. Acesso em: 11 jun. 2023.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2011.

PÉREZ, S, Power. Do poder político à análise sociológica. Madrid, Alianza Editorial, pp. 97-115. 1995.

RUBIO, ANA MARÍA. Perspectivas teóricas no estudo dos movimentos sociais. Jornal de Ciências Sociais do Instituto de Pesquisa da Universidade Ortega y Gasset. Madrid, janeiro de 2004. Disponível em: http://www.ortegaygasset.edu/circunstancia/numero3/art4.html. Acesso em 1 jun.2023.

SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. 22. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Malheiros, 2003.

TARROW, S, Power in motion. Movimentos sociais, ação coletiva e política. Madrid, Alianza Editorial, pp. 17-21. 1997.

ZENNI, A., FÉLIX, D. Educação Para Construção De Dignidade: Tarefa Eminente Do Direito. Revista Jurídica Cesumar - Mestrado, América do Norte, 11, p. 169-192, mai. 2011. Disponível em: http: //http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revjuridica/article/view/1736. Acesso em: 01 jun.2023.

ARTE-EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA APARECIDA PIMENTA

RESUMO

As diversas formas de Arte e Educação estão presentes na vida cotidiana das crianças no segmento da Educação Infantil de forma que a se tornam de extrema importância para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças que vão fazendo a experiência de aquisição de conhecimento de forma prazerosa, descontraída, lúdica e criativa. A metodologia utilizada para a presente pesquisa foi a pesquisas bibliográfica para fundamentação teórica sobre Arte-Educação. Com base nesse método, buscamos o diálogo com os autores Ferraz & Fusari (2009, 2010), Barbosa (1999), Menegat (2015), Moreno (2007), Pilar (1992), Silvestre (2010), entre outros que contribuem de forma singular para o estudo do ensino de arte. A Arte-Educação se constitui em um importante meio de conhecimento para as crianças na Educação Infantil, contribuindo para o senso criativo e crítico, partindo do contexto em que o conhecimento é apreendido, da sociedade e cultura ao qual está inserido, bem como o conhecimento e interpretação de outras culturas e outras formas de conceber a arte.

Palavras-chave: Arte; Educação; Educação Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

The various forms of Art and Education are present in the daily lives of children in the Early Childhood Education segment, in a way that they become extremely important for their cognitive, social and emotional development of the children who are experiencing the acquisition of knowledge in a way pleasant, relaxed, playful and creative. The methodology used for this research was the bibliographical research for theoretical foundation on Art-Education. Based on this method, we seek dialogue with the authors Ferraz & Fusari (2009, 2010), Barbosa (1999), Menegat (2015), Moreno (2007), Pilar (1992), Silvestre (2010), among others who contribute in a unique way to the study of art teaching. Art-Education constitutes an important means of knowledge for children in Early Childhood Education, contributing to a creative and critical sense, starting from the context in which knowledge is apprehended, the society and culture to which it is inserted, as well as the knowledge and interpretation of other cultures and other ways of conceiving art.

Keywords: Art; Education; Child education; Learning.

1. INTRODUÇÃO

A Arte é um importante trabalho educativo já que procura por meio das tendências individuais encaminhar a formação do gosto. Estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo sem ter como preocupação única e a mais importante a formação do artista.

A Educação é uma das ações que define a nossa humanidade. O ser humano transcende o seu status animal uma vez que recria além dos instintos, compreende, reelabora, reflete, critica, pensa, aprende, ensina, reproduz, recria, cria e tantas outras coisas e contribui na busca do homem com base na história que é sempre uma busca compreender e transformar a realidade.

Somos influenciados constantemente nas decisões que vamos tomando no percurso, na caminhada que vamos processando em nossa vida e assim o ser humano vai encontrando formas de se expressar, se comunicar, criar, recriar, refletir, aprender com novos conhecimentos que na arte e na educação vai dando um novo sentido a existência.

A Arte e a Educação proporcionam um pé no chão e asas nas costas faz e coloca homens e mulheres no chão da história com todos os problemas e desafios que o contexto que se vive coloca para a superação dos obstáculos e desafios movidos por sonhos e utopias de superação na história para sua superação e assim, conquistarmos a vitória de vencermos a nós mesmos na arte de ser feliz e de escrever a nossa própria história no mundo em que vivemos.

A Arte e a Educação proporcionar um outro olhar da própria realidade, da própria sociedade que se faz presente em todas as esquinas, em todas as ruas, mas que não se encontram visíveis, muitas vezes se tornam invisíveis e que desafiam homens e mulheres para um novo olhar com todas as condições e possibilidades de todos e todas viverem a sua dignidade humana mais possível de forma que a arte de viver seja uma constante por meio do conhecimento e dos novos paradigmas que a própria arte coloca para todos nós.

A nossa pesquisa tem como objetivo perceber a importância de perceber como se dá o processo de desenvolvimento humano e de que maneira a Arte e a Educação podem contribuir nesse processo no desenvolvimento das competências e habilidades no desenvolvimento pleno das crianças no processo de aprendizagem no segmento da Educação Infantil.

A Arte na Educação Infantil está intrínseca em todas as outras disciplinas, o professor que atua no segmento da Educação Infantil deve ser formado em Pedagogia e ele irá ministrar a Arte, uma vez que Arte não é trabalhada isoladamente, mas trabalhada de forma interdisciplinar.

A Arte vem para a aprendizagem como um elemento estimulador, incentivando para as demais demandas que o processo de ensino e aprendizagem irá sendo introduzido na vida das nossas crianças que de forma lúdica vão experimentando, aprendendo de forma prazerosa e esses conteúdos vão enriquecendo e aumentando seu repertório de conhecimentos aprendidos no cotidiano escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Escola por meio as linguagens das Artes estimulam os alunos para desenvolverem suas aptidões para a arte por meio da dança, do teatro, da música, da pintura e das artes visuais. Existe uma relação com a família que vai nos moldando e vai nos formando de forma que o passado vai se fazendo presença constante e marcante em nosso presente e as lembranças os reavivam e fazem com que o ser humano se projete e se lance para o futuro para concretizar sonhos e projetos.

Esse processo precisa ser colocado de forma que as crianças não reproduzam modelos prontos, sem muitos benefícios para seu desenvolvimento, como assinala Rego (2014):

Propor que as crianças copiem da lousa desenhos já prontos (feitos pela professora ou retirados de alguma cartilha) é sem dúvida uma tarefa pouco significativa e desafiadora, que não favorecerá o processo de criação da criança. Atividades como essa servem na maior parte das vezes, para inibir e estereotipar sua expressão (REGO, 2014, pp. 112-113).

A Arte proporciona benefícios para a educação das nossas crianças contribuindo desde muito cedo para um aprendizado significado. De acordo com Ferraz & Fusari (2009):

É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se reconhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. A atividade de desenhar para as crianças, por exemplo, é muito importante, pois favorece a sua expressão e representação do mundo (FERRAZ & FUSARI, 2009, p. 18).

Trabalhar com Arte na Educação Infantil pressupõe explorar a imaginação e a criatividade das nossas crianças não por meio de modelos prontos, acabados, padronizados, mas por obra da criação de das crianças que irão reproduzir a realidade a vida que vivem.

É fundamental para a criança desde a sua mais tenra infância estar em contato com os livros de forma que o livro possa vir a fazer parte do seu cotidiano para estimular crianças leitoras, adolescentes leitores, jovens leitores e adultos que leem ao longo de nosso dia a dia ao longo de toda a vida, mesmo que haja o convívio com as novas tecnologias que são os computadores, os notebooks, os tablets, os games, os celulares, smartphones, iphones, enfim.

Portanto, o livro constitui o meio fundamental para conhecer os valores, os saberes, o senso estético e a imaginação humana. Como vetores da criação, o livro traz a informação e educação, permite que cada cultura possa imprimir os seus traços, as características que são essenciais e ao mesmo ter a identidade das outras culturas, se constituindo em uma janela para a diversidade cultural e uma ponte entre as civilizações. Além do tempo e do espaço o livro é ao mesmo tempo fonte do diálogo, é um instrumento de intercâmbio, é a semente do desenvolvimento.

O alicerce da Educação precisa ser retomado a partir da família, bem próximos ao afirmar que muita formação profissional se inicia em casa com uma leitura, com o incentivo, com a orientação para ir caminhando para realização, profissional, humana e pessoal.

É salutar ao professor adotar a postura de mediação, capaz de mediar as necessidades que surgem no processo de aprendizagem que envolvem as crianças nas situações de aprendizagem que norteiam a apreensão dos conteúdos que as crianças fazem, incentivando a praticar a imaginação despertado emoções e sentimentos, portanto, a escola:

É um espaço onde os alunos têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre os conhecimentos sociais e culturais. Por isso é também o lugar e o momento em que se pode verificar e estudar os modos de produções e difusão da arte na própria comunidade, região, país, ou na sociedade em geral (FERRAZ & FUSARI, 2009, p. 19).

A arte de contar histórias se inicia com a criança no coloco de seus pais ouvindo histórias e se encantando com o universo que leitura proporciona, com o mundo encantado e imaginário que as histórias proporcionam na mente da criança que cria,

recria, interfere, perpetua, se emociona, se afasta, fica com raiva, volta, se aproxima, se apaixona, se encanta, que ter o príncipe encantado, quer ter a princesa dos seus sonhos tudo isso a arte de contar histórias proporciona a partir da leitura na vida dos ouvintes e isso tudo se inicia no seio familiar.

Segundo Silvestre (2010):

O universo infantil é repleto de pensamentos imaginários que é importante cultivá-los, mostrando sempre interesse no que a criança tem a fazer e a dizer, pois é a partir da imaginação que a criatividade entra em cena, e através da criatividade a criança pode ter um desempenho maior em torno de seu desenvolvimento como um todo. O que a criança pensa e constrói durante sua infância, está ligado ao que ela vive, e o que ela presencia sobre coisas vividas no seu cotidiano, tudo o que a criança retrata de alguma forma, está ligado a momentos, a conhecimento e a aprendizagem que foi sendo conquistada (SILVESTRE, 2010, p. 27).

A família é a primeira escola das crianças e a partir daí a criança não para mais de aprender ou, também, pode acontecer de a criança não querer aprender, ou seja, se afastar e também, se iniciar os seus problemas de aprendizagens pela falta de oportunidade ou pela não criação deste espaço na sua infância e no seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social.

Independente da cultura que o aluno possui, é dever e direito de a escola saber integrar diferentes culturas, e valorizar cada vez mais as culturas de diferentes povos, trabalhando na perspectiva de incentivar os alunos para reconhecerem se a eles próprios. Trabalhar com diferentes culturas, ou com culturas locais oportuniza o aluno cada vez mais a se conhecer e conhecer o outro, e o mundo no qual está inserido (SILVESTRE, 2010, p. 17).

A disponibilidade para brincar desenvolver a criatividade da criança e a transforma em um adulto feliz e, isso, se inicia no processo do desenvolvimento e da maturação humana na Educação Infantil e no desenvolvimento da criança que vai fazendo suas descobertas por meio da concretização da experiência que a vai transformando, dando-lhes os instrumentos necessários para novas descobertas e novas aprendizagens.

Aquilo que o ser humano é, está projetado desde a sua infância, ou seja, seus alicerces devem estar na família no seu desenvolvimento humano em que foi se dando e que foi direcionado aquela criança para torná-la em um adulto realizado, feliz, pleno e cheio de novas possibilidades que vai sendo construída por meio dos estudos que vai sendo feito.

Os alicerces possibilitam uma formação humana mais sólida, em que houvesse esse alicerce teríamos seres humanos que se apresentam e que realizam o que lhe ensinaram, que se apresentar como profissional da educação e/ou como arte-educador(a) que sente, que não é sensível e nem eficaz nas suas ações e atribuições que deveriam tocar e incentivar novos profissionais.

As relações que se estabelecem com a família na infância e no processo do desenvolvimento na Educação Infantil não foi superficial e proporciona adultos criativos, reflexivos, críticos, criativos de forma que na sociedade os profissionais nos diferentes setores serão profissionais competentes e realizados em suas escolhas, em suas áreas de atuação, pensando a Arte na Cultura, a Arte para além do que é dado e proposto na Escola.

Quando se inclui o conceito de cultura na ideia de práxis social, se está, na verdade, querendo mostrar que para pensarmos a arte é preciso pensar a vida social como um todo. Não se trata apenas de arte enquanto produto do artista, mas principalmente da arte enquanto expressão de um conjunto de matérias, de elementos, de técnicas e de habilidades que são comuns â espécie humana e a uma determinada sociedade. Logo, não estamos tratando de pessoas de outro mundo. Fazer arte, entender arte, fruir arte, ou seja, poder gozar diante dos objetivos artísticos, é uma atividade humana absolutamente necessária (MENEGAT, 2015, p. 17).

Portanto, a Arte existe desde os tempos das Cavernas até os dias de hoje, devido à necessidade intrínseca do ser humano se relacionar com a arte. Mudam-se os tempos, muda-se a arte, mas a essência da arte, essa capacidade de organizar em outra forma além da verbal e do meramente discursivo se compõe em uma necessidade inerente do ser humano para se completar, dialogando e entendendo o mundo em que vivemos.

Pillar (1992) refere-se à fala de Ana Mãe Barbosa ao citar que "o que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte" (PILLAR, 1992, p. 06). A escola hoje tem por intermédio das aulas de Artes, a tarefa de proporcionar aos alunos esse conhecimento reflexivo, mostrando-lhes que a arte não se isola do nosso cotidiano, de nossa história pessoal, primando o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte.

Rossi (2009), ressalta que as leituras de mundo interpretado por cada criança constituem em um rico universo a ser explorado na Arte e na Educação. A importância da Arte na Educação possibilita um olhar apurado e diferenciado no dia a dia, na correria que fazemos e nas relações que estabelecemos que tornam a vida mais leve e essa leveza na vida a arte proporciona ao dar aos seres humanos todas as condições necessárias para que possam inspirar, tocar, sentir, ver, observar,

absorver, ler imagens, emitir parecer em torno de tudo o que vivem e sentem.

2.2 ARTE-EDUCAÇÃO NA AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO

A arte traz muitos benefícios: desenvolve as percepções humanas e potencializa a sensibilidade. Desumanizar as criações artísticas é desumanizar as ações criativas, porque a arte é o resultado da observação e da escuta da comunicação do homem com o seu universo.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 19).

Na Arte Educação o desafio é trabalhar com as pessoas, ou seja, trabalhar as bases, trabalhar a autoestima das pessoas que se encontram muitas delas em situações opressoras e a arte tem essa veia de ser transgressora afim de romper com os grilhões da opressão proporcionando os recursos necessários para a transformação, para a libertação e nesse processo está o conhecimento que fica quando é adquirido de forma significativa, e nisso, a Arte contribui e muito para que isso aconteça de forma prazerosa, descontraída, lúdica.

Para Zabala (1998), o planejamento do Professor visa um melhor aprendizado, sobretudo, quando as crianças fazem a experiência concreta da apropriação do conhecimento:

Um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação (ZABALA, 1998, p. 48)

A valorização, o resgaste da identidade de culturas que foram sendo esquecidas e aprisionadas por uma cultura dominante que oprime pelo colonizador, pela guerra, pela situação de escravização, ou pelo fato de muitas vezes estarmos em situações de guerra e pós-guerra urbana, no tráfico que muitas vezes mata mais que qualquer outra guerra.

Esse é o cenário em que a arte educação precisa e deve trabalhar a partir do contexto em que o conhecimento é apreendido, ou seja, voltar ao alicerce que muitas vezes foram negados ou nunca existiu na vida dessas pessoas que estão para aprender, mas que não tem rosto, não tem cultura e que se encontram em situações de violência, de opressão, de medo, situações essas opostas ao processo de educação que a arte educação propõe.

Muitas vezes temos uma formação e um mundo totalmente diferenciado do que vamos encontrar na Escola em nossa regência em sala de aula e isso vai transformando a forma de ser professor e de desempenhar a função de arte-educador na vida dos alunos e vai dando outras formas de ser professor, de ser educador e de trabalhar com arte e magia na formação de meninos e meninas que veem na educação e na arte a possibilidade de acessar e ascender socialmente na comunidade, na cidade, na sociedade em que vivem.

O mais importante é o que o arte-educador tem em sua mente e o que traz em seu coração para que sensibilize os alunos para as possibilidades que o ato de aprender proporcionará em suas vidas e na vida das pessoas com quem estabelecerão relações no seu cotidiano.

Segundo Moreno (2007):

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 vivencia 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).

Infelizmente nem todas as Escolas de Educação Infantil desenvolvem um trabalho conveniente em matéria de arte. Muitas vezes esquecemos que mais do que recursos e instrumentos a serem utilizados temos a voz, temos a voz para contar uma história, cantar uma canção, propor uma brincadeira com as crianças, contar uma história de infância contada em casa e que no momento pode e deve ser o diferencial na vida de alunos e alunos que estão para aprender, mas que não tem o mínimo, mas tem o máximo que é a vida e as possibilidades que a arte propõe que está no fato de criar, experimentar, propor, inventar ser diferente e estar na vida das pessoas.

Segundo Freire (1996),

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move

e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 18).

O professor deve agir como mediador, estimulando o diálogo e práticas artísticas como expressividade e fruição dos pensamentos, a fim de que as crianças cheguem a um senso de conhecimento e aprendizado. As ideias devem ser colocadas e a partir disso, deixar a criança exprimir o que sente e consequentemente causar uma movimentação na mente, considerando a possibilidade de participação e as particularidades de cada pessoa.

Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são de grande importância para a promoção da autonomia dos alunos, sobretudo, no segmento da Educação Infantil que deverá propor atividades significativas partindo do contexto em que vivem e farão a experiência do conhecimento.

Quando estou diante de uma plateia de estudantes, nem sempre se trata de convencê-los ou de mostrar que sua ideia x ou y é errada e, consequentemente, que a minha seria a certa. Ao explicitar a minha ideia, trata-se mais de fazer com que eles percebam em que medida as deles, que partem das suas próprias práticas, se assemelham às minhas, quando é o caso, ou divergem das minhas (FREIRE, 1996, p. 71).

Sobre isso Martins, Picosque & Guerra (1998), afirmam que "a arte é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e exercícios de prontidão (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 1998, p. 102).

É preciso propor uma reflexão do ter e do ser, ou seja, é possível aprender e ensinar sem os aparatos da intente, dos smartfones, dos games, do computador é possível a arte se recriar longe das tecnologias de informação e comunicação, é possível ao ser humano criar e recriar arte e educação voltando a ressignificar-se em algo que lhe foi tirado e é o alicerce de sua formação na infância e as relações que essas coisas acontecem que vão além dos apelos do consumo e de uma sociedade mercantilista.

É preciso ter a coragem de dizer "não" para os filhos e para as crianças diante de tantos e todos os apelos que temos em nossa casa que entram pelos meios de comunicações que muitas vezes impedem muitas relações saudáveis de acontecer por conta da globalização, do consumismo exacerbado e tantas outras variáveis que impedem de uma aprendizagem significativa e prazerosa acontecer na vida das nossas crianças.

O importante no processo de aprendizagem e na arte-educação é o convívio, o olho no olho, o sentar para contar uma história, o estar juntos em uma brincadeira, o contato, a criatividade na hora e propor atividades e brincadeiras com as crianças em sala de aula, valorizando os espaços existentes na Escola para que se transformem em laboratórios em que os alunos possam fazer a sua experiência na arte e na criação no processo de ensino e aprendizagem em que a criança fará a aquisição de conhecimento de maneira lúdica, descontraída e com prazer de forma que não esquecerá.

A tarefa de um Arte Educador Escolar, deve ser a de favorecer a aprendizagem significativa sendo mediador entre a criança e o mundo em que vive. Conforme Vygotsky (1991):

Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. A maior consequência de se analisar o processo educacional desta maneira, é mostrar que, por exemplo, o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças (VYGOTSKY, 1991, pp. 64-65).

Portanto, a Arte é de fundamental importância para a educação e a formação dos alunos que desenvolverão a coordenação motora nas atividades propostas em seu cotidiano escolar aprendendo a compartilhar, colaborar de forma a perceber que não estão sós no ato de criação na experiência com seu grupo na Educação Infantil.

A arte é ação humana que recriar a realidade e transforma o sujeito, sob o resultado imediato dessa concepção está o fato de não compreender a arte como fruto de um homem só, o artista, mas como um objeto cultural com a inquietação de objetivar sentimentos compreendendo que cabe ao ser humano criar novas formas de agir no mundo, ampliando suas ferramentas de atuação.

De acordo com os PCN's (2000):

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, as técnicas e as formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola deve

colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística, pessoal e grupal (BRASIL, 2000, p. 61).

É de extrema importância a criatividade que precisará ser introduzida pelo arte educador para a criança nas atividades, brincadeiras e situações de aprendizagem que precisam ser passadas para os alunos que precisam compreender e entender que é possível ser feliz com aquilo que possuem e que na maioria das vezes não está no poder econômico e sim no poder de partilha, de solidariedade, de fraternidade, de poder de trabalhar em equipe de forma colaborativa e coletiva.

O(A) Arte-Educador(a), educador(a), professor(a) precisa compreender a diversidade das situações-problemas que podem ocorrer das mais diversas formas e maneiras com que se apresentam a cada aluno em particular, segundo seu nível de competência e as determinações internas e externas de um momento de criação, dentro de seu processo de aprender e se apropriar do conhecimento ao realizar as formas artísticas.

Vivemos em um mundo de avanços tecnológicos e pedagógicos, nunca se soube tanto sobre pedagogia, nunca se soube tanto de tecnologia, sobre educação, no entanto, é necessário aproveitar isso, é preciso os pais e responsáveis juntamente com os professores, os educadores, os arte-educadores terem a confiança de dizer “não” e mais do que dizer “não” explicar e conversar dando as razões e as explicações necessárias sem medo de conversar acerca do não que foi sobre a criança.

Temos pais solitários, angustiados e que estão buscando na terapia ajuda para suportar o crescimento dos filhos e o acompanhamento de profissionais especializados para darem respostas as demandas de ser pai na sociedade que vivemos e que complica e se complexifica cada vez mais.

É preciso a presença para dar caminhos à vida dos filhos, isso é que os pais precisam compreender e a arte e a educação tem uma tarefa de contribuir com o objetivo de proporcionar as condições para que esse processo se estabeleça na família, na escola, com os educadores abrindo caminhos para esses encontros com os filhos, com os educadores, com a direção das Escolas de Educação Infantil.

O conhecimento se dá mediante ação vivenciada e experienciada, visto que a dramatização mobiliza no estudante não só suas capacidades intelectuais, afetivas e sociais, mas, também, sua espontaneidade. O sistema educacional de ensino, segundo Romana (2004), situa o estudante num grupo e esse não aprende sozinho.

Por exemplo, a dramatização é um recurso que exige um conjunto de interações, o que a torna apropriada para a produção do conhecimento, que é de natureza coletiva. Assim, o trabalho de grupo e a dramatização favorecem não apenas a aquisição de conhecimento, mas, também, o desenvolvimento de relações interpessoais.

É preciso criar com as coisas que já temos em nosso dia a dia e que muitas vezes não valorizamos, ou seja, não percebemos, esquecemos, trocamos, deixamos de lado, no entanto, a arte é um recurso precioso no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança.

É pela arte e por tudo aquilo que ela representa para o universo humano com as atividades que se manifestam de ordem estética por meio da percepção, das emoções e ideias que não se limita a uma atividade apenas como escultura, pintura, música, teatro, dança, representadas pelas formas populares que são praticadas em diferentes culturas, logo, a arte intensifica o interesse por novas criações, pela reflexão e pelo desenvolvimento da capacidade crítica visando a formação de sujeitos ativos e autênticos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que somos nos remete às memórias, a história da família, aos alicerces que foram criados e que precisam estar sendo resgatados constantemente que é a importância de estarmos juntos e criarmos juntos, brincarmos, conversarmos, trocarmos ideias olhando nos olhos uns dos outros, interagindo e estando presente na vida das pessoas.

A Arte na Educação atua como veículo de transformação e canal para novas possibilidades e novos horizontes na criação de novas possibilidades, para novas iniciativas das crianças em seu processo de conhecer e apender. A Arte está presente no cotidiano incentivando, motivando, criando possibilidades de trabalho der forma interdisciplinar.

A Arte pode atuar em muitas áreas e de diferentes formas, na Escola deve ser aproveitada ao passo que o recurso auxiliará o processo de alfabetização e letramento da criança que não começa e nem termina nos primeiros anos das crianças nas nossas Escolas.

O incentivo a Arte desde a Educação Infantil é uma forma de estimular a criança a se expressar de maneira clara aumentando o seu vocabulário e qualificando a expressão da criança que produz arte pelo desenho em que expressam no papel sua vida, seu cotidiano.

A Arte está ligada com as crianças desde muito cedo, as expressões, os movimentos estão relacionados a um tipo de

expressão artística que na Educação Infantil isso deve ser explorado por meio da música que está no cotidiano das crianças, que permeia a rotina da Educação Infantil desde o pegar o brinquedo até o guardar o brinquedo, ou seja, todo o direcionamento na Educação Infantil é feito por meio da música.

A dança é outro elemento primordial porque a dança proporciona agilidade, movimento, isso está intrínseco em nossas crianças que precisam dessa psicomotricidade motora que se dá pelos movimentos para interagir, integrar, brincar, andar, movimentar e exercitar toda sua energia em seu desenvolvimento global, quanto mais movimento mais a criança terá a liberdade de se expressar corporalmente que deve se aliar a arte e se integrar nas demais disciplinas e atividades na Escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mãe. A Imagem no Ensino da Arte. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, V. 6.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. Metodologia do Ensino da Arte: Fundamentos e Preposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. Arte na Educação Escolar. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. & GUERRA, M. T. T. Didática do Ensino da Arte: A Língua do Mundo – Poetizar, Fruir e Conhecer Arte. São Paulo: FTD, 1998.

MENEGAT, Marildo. Da Arte de Nadar para a o Reino da Liberdade. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

MORENO, G. L. Comunicação Significativa entre a Criança e a Arte. Revista do Professor. Abril/junho, 2007.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

PILAR, Analice. O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino de Arte. Porto Alegre: UFRGS: Fundação Iochpe, 1992.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. 25. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROMANA, M A. Psicodrama Pedagógico. Campinas: Papirus, 1985.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Imagens que Falam: Leitura da Arte na Escola. 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVESTRE, Juliana. Arte na Educação Infantil. 2010. 54 f. Monografia. Universidade do extremo Sul Catarinense – UNESC, Artes Visuais. Criciúma: UNESC, 2010.

VILLAS BÔAS, R. L. & PEREIRA, P. M. Cultura, Arte e Comunicação. Caderno 2 – Residência Agrária da UnB. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

ZABALA, A. A Prática Educativa: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O LÚDICO E AS APRENDIZAGENS DOS BEBÊS E CRIANÇAS

MARIA CRISTINA DE FREITAS

RESUMO

De fato os brinquedos, as brincadeiras e os jogos são elementos específicos do mundo infantil, assim se encontram ligados ao lúdico e ao mundo não só da criança, mas também do meio adulto. Conforme Vygostsky (1991), a brincadeira e entendida como atividade social da criança, cuja natureza é a origem específica de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se inserem. O lúdico é vital para o desenvolvimento da criança, são atividades primarias a ser desenvolvida nos anos iniciais, trazendo benefícios ao seu aprendizado. É no brincar que a criança desenvolve a sua autonomia. Segundo Vygotsky (1991), o brinquedo ajuda no desenvolvimento da criança de forma que a mesma consegue diferenciar as relações entre o brincar e suas ideias, assim deixando de ser dependente das pessoas que os rodeiam, assim conseguindo incentivo em seu desenvolvimento. O ensino lúdico pode ser usado como forma de provocar uma aprendizagem poderosa e significativa, assim estimulando a construção de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Lúdico; brincadeiras; educadores; socialização.

INTRODUÇÃO

Os momentos de lazer e os cuidados com a criança na Educação Infantil, dentro da Pré-escola, devem ser livres para que elas socializem e possam aprender. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal. Cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas. Nesse contexto, o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e no espaço da criança para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica. Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza as crianças a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem e a descoberta e a produção do saber.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebido apenas como diversão, o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento. Nesse enfoque, encontra-se a importância do cuidar e educar juntos na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Então o trabalho tem a relevância de entender de que forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar e o cuidar na vida da criança dentro da Educação Infantil.

A pesquisa é exploratória e com instrumento para coleta de dados. Os estudos foram desenvolvidos com base na pesquisa bibliográfica, pois esta é construída a partir do material já elaborado, constituído, principalmente de livros e artigos científicos.

DESENVOLVIMENTO -HISTÓRIA DA INFÂNCIA

A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora, podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

As modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido eram oferecidas um atendimento precário às crianças;

havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral.

De acordo com Costa (2000) a palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brincadeiras e brinquedos e é relativa à conduta daquele que joga, brinca e se diverte.

Segundo Almeida (1993) o lúdico é qualquer atividade que nos dá prazer ao executá-la. Através do lúdico a criança aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É através do lúdico que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas.

Almeida (1993) afirma que os jogos contribuem de forma prazerosa para o desenvolvimento global das crianças, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Através do lúdico a criança estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio da ludicidade ela expressa a si própria suas emoções e fantasias. A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, "enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta".

Enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de "faz de conta" e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

Tudo o que é ludicidade pode ser usado como práticas educativas, e linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

Os primeiros anos de vida da criança também são cheios de descobertas e criatividade e as atividades de artes para educação infantil ajudam a desenvolver isso. Os pequenos querem colorir seu universo, como o veem e mostrar suas preferências em cores e desenhos quando não podem em palavras ainda. O pedagogo alemão Friedrich Fröebel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado. A escola precisa ser atrativa, sobretudo divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, "rabisca" as paredes da casa. Ao desenvolver atividades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

Os jogos infantis são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, muitas pessoas desconhecem essa prática pedagógica. Os jogos na educação infantil significam para o campo do ensino e da aprendizagem condições para ampliar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, da capacidade de iniciação e ação ativa, espontânea e motivadora da criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos têm a mesma denominação, mas tem as suas especificidades. O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém, é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental.

O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em constante exercício, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 3 e 5 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de "processo" e deixar de ser visto como "reprodução de conhecimento".

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

De acordo com Duprat (2015), jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, de acordo com Duprat (2015), podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através da Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretação de texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de aprendizagem das crianças. O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

É possível o professor criar na escola um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, é preciso explorar, sempre que possível a sua expressão livre e criadora, partindo se suas próprias atividades, para alcançar os objetivos propostos nesse sentido, o grande desafio é ensinar a criança a partir de seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, respeitando seu processo global de desenvolvimento.

Por meio da ludicidade a criança aprende com muito mais prazer e facilidade, desenvolvendo a capacidade de cumprir e criar regras, estabelecendo papéis e permitindo-se criar e inovar, destacando também que o brinquedo é o caminho pelo qual crianças compreendem o mundo em que vivem. É a oportunidade de desenvolvimento, pois com o jogar e o brincar a criança experimenta, descobre, inventa, exercita sua imaginação vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo, as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais.

Na função lúdica o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e na função educativa o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Para Rau (2011), o equilíbrio entre as duas funções é o principal objetivo do jogo educativo, mas um possível desequilíbrio pode gerar duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, ao contrário, quando a função educativa elimina toda a vontade de aprender que resta apenas o ensino. A educação terá como foco central a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico infantil.

Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, senão as que reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades.

De acordo com estes entendimentos defende-se cada vez mais que as brincadeiras sejam incorporadas aos conteúdos diários, possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de relevante. As observações vivenciadas durante o período do estágio tornaram possível uma melhor visão do ambiente escolar e das práticas pedagógicas nas quais a escola está inserida.

O controle que deve pertencer ao professor é apenas o controle que garanta

a transmissão do conteúdo didático, o interesse despertado na criança pela brincadeira será sempre em prol de um objetivo escolar.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

O educador não deve exigir das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois se assim o fizer, não estará respeitando o que define o brincar, isto é, sua incerteza e improdutividade, embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira.

Brincar juntos reforça laços afetivos, é uma maneira de manifestar amor às crianças, portanto é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetivas determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

Segundo Sabine (2009), definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brinca apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Duprat (2015), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual.

Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 6 e 7 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa se expectadora passiva a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de "processo" e deixar de ser visto como "reprodução de conhecimento".

Segundo Sabine (2009), diz que não é apenas deixar o livro das cartilhas de lado, mas também o método das cartilhas, o ensino que é centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura.

De acordo com o pensamento de Sabine (2009), acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno.

De acordo com Rau (2011), a aprendizagem poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças têm uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem.

Segundo Rau (2011), o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

De acordo com Rau (2011), para que seja realizado um trabalho de ensino e aprendizagem é preciso saber alguns pontos que são fundamentais, assim sempre com auxílio da ludicidade.

Sabine (2009) diz que não é simplesmente deixar o método tradicional ou a "cartilha" de lado. É necessário saber o que se quer fazer e o que entende por alfabetização. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, o segredo é a leitura.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

De acordo com Rau (2011), a linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral. O universo linguístico dos alunos passou a ser respeitado. A ação de jogo pode ser um excelente recurso para facilitar a expressão, participação, integração e comunicação dos alunos que terão meios para melhor compreender e expressar-se.

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira, seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante esta construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial.

Quando é apresentado o jogo para os alunos de educação infantil ou até mesmo fundamental, pode-se observar o entusiasmo e interesse em aprender, até mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório. Sendo assim concluo que existem possibilidades de tornar as aulas mais produtivas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido, sendo assim, conclui-se dizendo que a ludicidade auxilia no processo de desenvolvimento da criança e de seu aprendizado.

Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas.

Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica.

Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

A partir do momento que o professor trouxer para o contexto escolar o lúdico, ele estará inovando e revitalizando o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebido apenas como diversão, o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento.

Nesse enfoque, encontra-se a importância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.F.C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender, in: Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na

Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

COSTA, N. F. Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

KRAMER, Sonia (orgs.). Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: 2011.

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.

REFLEXÕES SOBRE O TEATRO E A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O ENSINO DO TEATRO COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

MARIA DILMA QUEIROZ CANDIDO

RESUMO

Este artigo disserta sobre o teatro como uma prática pedagógica fundamentalmente capaz de auxiliar o processo educativo a qualquer situação, mesmo em uma pandemia, empregando assim, maior sentido a ação de ensinar. O texto traçou reflexões que abordam referenciais teóricos de pesquisadores da área com importantes estudos em relação ao teatro e educação, propostas metodológicas como a tendência sociointeracionista, bem como a relação entre a teoria e prática no ensino do teatro. Desta forma, objetivou se com este artigo, propor uma discussão sobre a eficácia do teatro na promoção da educação com qualidade em ambientes diversos, prezando pelo desenvolvimento integral do aluno em tempos de isolamento e distanciamento social e por meio da ludicidade promover momentos de descontração e compreensão do mundo em que se vive, considerando assim, práticas mais humanizadoras.

Palavras-Chave: Teatro-Educação; Pandemia; Desenvolvimento Integral; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses theater as a pedagogical practice fundamentally capable of assisting the educational process in any situation, even in a pandemic, thus employing a greater sense of teaching. The text outlined reflections that address theoretical references of researchers in the field with important studies in relation to theater and education, methodological proposals such as the sociointeractionist tendency, as well as the relationship between theory and practice in the teaching of theater. Thus, the aim of this article was to propose a discussion on the effectiveness of theater in promoting quality education in different environments, valuing the integral development of the student in times of isolation and social distance and, through playfulness, promoting moments of relaxation and understanding of the world in which they live, thus considering more humanizing practices.

Key words: Theater-Education; Pandemic; Integral Development; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

Em 2020 o mundo foi atingido por uma pandemia de proporções catastróficas, que modificou a forma de viver e conviver de toda a humanidade. Um vírus invisível e de fácil transmissão viajou por todos os cantos do planeta causando uma doença chamada – covid-19 – que pegou todos despreparados. Na tentativa de conter o avanço da doença pelo país muitas medidas tomadas pareceram estar aquém do que seria necessário para garantir a vida e a saúde da população. As pessoas precisaram se isolar em suas casas, mantendo distanciamento social, e muitos setores considerados atividades não essenciais adotaram o home office, trabalho remoto ou teletrabalho, enfim, nomes dados para trabalhar de dentro de suas casas e para tanto, a ferramenta mais utilizada foi a internet.

Diante deste novo cenário imposto pela pandemia, a área da educação também foi atingida, com as escolas fechadas, as aulas passaram a ser online, (virtual) e o ensino remoto/híbrido foi adotado pelas escolas, daí surgiram vários questionamentos, dúvidas, incertezas, tanto para educadores, gestores quanto para os estudantes e seus familiares. Neste sentido, este artigo aborda o teatro como uma atividade potencialmente proveitosa no universo escolar, capaz de promover habilidades essenciais para o desenvolvimento integral do aluno, muitas vezes, negligenciados pela grade curricular obrigatória, principalmente em tempos de pandemia, que o aluno precisa cumprir “tarefas” para obter notas ou bons resultados nas atividades online. Com este novo cenário, os professores se lançaram em um mundo novo, de descobertas e desafios na tentativa de se reinventar e levar aos seus educandos um ensino com qualidade, mesmo diante de tantas desigualdades (social, econômica, cultural e afetiva).

Neste sentido, com este texto busco fazer uma reflexão de como o ensino do teatro pode ocorrer nos ambientes educacionais mesmo em tempos de isolamento social, visando garantir uma aprendizagem significativa e também momentos de descontração e descompressão da realidade em que os educandos estão inserido, pois, o teatro tem um papel importante na vida dos estudantes, uma vez que, sendo devidamente utilizado, auxilia no desenvolvimento do indivíduo como um todo, instiga e fomenta o gosto pela leitura, promove a socialização e interação e, principalmente, facilita a junção dos conteúdos propostos pela escola melhorando a aprendizagem, além de também reiterar a teoria já desenvolvida sobre o assunto por alguns pesquisadores.

O ENSINO DO TEATRO E A EDUCAÇÃO

Em meio a uma Pandemia imposta

pelo novo corona vírus ensinar o conteúdo disciplinar, atualmente, não é a única função da escola. Enquanto instituição formadora, ela deve viabilizar outras formas de acesso ao lazer, à cultura, às práticas esportivas e até questões religiosas, permitindo o envolvimento mais efetivo dos alunos nas questões que acercam a nossa sociedade.

Há diversas formas de aplicar o teatro na educação, mas não é o que se tem visto na prática desta forma de arte nas escolas, na maioria dos casos o uso do teatro como prática pedagógica é limitado apenas para se comemorar datas históricas sem um objetivo claro e educacional. Reverbel (1996) diz que o teatro não deve ser realizado no formato de espetáculos, em que as crianças apresentam uma peça previamente ensaiada para um público. De acordo com a autora, esse tipo de atividade gera uma expectativa sobre o aluno por parte de quem assiste e por isso, tanto os pais, professores e colegas esperam um desempenho profissional e o sentido de trabalhar o teatro na educação não é formar atores, mas sim, que os educandos desempenham funções lúdicas por meio desta proposta didática. Neste sentido, ao mesmo tempo em que os estudantes se divertem aprendam conteúdos relacionados a várias outras áreas do conhecimento.

Ainda segundo a autora, o teatro deve ser utilizado pelo professor com o propósito inicial de ampliar as capacidades do aluno em relação a expressão, relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, capacidades estas que são próprias de cada indivíduo, mas que precisam ser estimuladas e desenvolvidas. Nesta concepção, o teatro é um instrumento valioso para o educador usar como ferramenta de aprendizagem no ambiente educacional.

Para (KOUDELA, 2006), O teatro na educação como uma nova área do conhecimento é uma conquista. Entretanto, as condições no qual é proposto ainda limitam e dificultam a implantação não apenas no que se refere a teoria, mas também como desenvolvimento de práticas significativas.

A Pedagogia do Teatro tem como campos de atuação os Grupos Profissionais; a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; os Cursos Superiores; as organizações extracurriculares; o Lazer; os contextos: Social, Terapêutico e da Saúde e Empresarial. (KOUDELA, 2006).

Para que o teatro possa ser de fato uma ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento, mesmo que em tempos de isolamento social, o professor de teatro precisa ter uma formação sólida, atuar com consciência e ter qualidade ao ensinar, ao modo que, futuramente, essas ações possa reverberar mudança cultural em todos os campos de atuação pedagógica. Sobretudo, não há como contestar a relação direta entre a formação de professores de teatro, as práticas do teatro na escola e as demais manifestações dessa área do conhecimento em toda a sociedade.

Para que no futuro o teatro na educação assuma o seu verdadeiro papel, que é o de contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondendo fielmente aos seus anseios e desejos, respeitando-lhe as etapas do pensamento que evolui do concreto para o formal, para dar-lhe uma visão de mundo a partir da marcha gradativa das suas próprias descobertas é preciso que se atendam dois pontos essenciais:

- a preparação dos professores
- o apoio governamental, isso é, uma efetiva ação do Ministério da Educação e da Cultura. (REVERBEL, 1979, p. 155)

Em todas as áreas de atuação o teatro na educação é muito importante porque os fundamentos pedagógicos do teatro possuem relações claras com as práticas educativas, refletindo dessa maneira a arte como forma de expressão, comunicação e deleite. De acordo com Olga Reverbel (1979), "teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os". A Autora sustenta claramente a função educativa, e evidencia que a aprendizagem ocorre através da diversão.

Nessa perspectiva de pandemia, a junção entre teatro e educação tem a função de impulsionar todas as capacidades criadoras e aprimorar a relação vital do indivíduo com a situação provisória em que o mundo se encontra; e neste sentindo, as atividades dramáticas de cunho pedagógico e teatral liberam a criatividade e humanizam o educando. Desta forma, as crianças, adolescentes e jovens são capazes de aplicar e integrar o conhecimento adquirido nas demais disciplinas e, principalmente, ressignificar para o momento de vida atual, aprendendo os de forma gradativa tanto na área cognitiva como na afetiva. Courtney (2001) ressalta que, por meio da história do teatro-educação dos gregos à atualidade que essa é uma maneira fundamental de aprendizagem por permitir o confronto dos problemas da existência e das modificações mentais necessárias para resolvê-los.

Por isso, pensando no teatro como meio de ensinar em contextos virtuais o foco deve ser mais no processo do que no resultado. Diferentemente do teatro profissional, que vive do/ou para o púbico, o teatro na educação deve abranger o desenvolvimento das diversas habilidades dos alunos que, por sua vez, se encontram muitas vezes em ambientes desfavoráveis e precisam de mais estímulos para se desenvolverem e conviverem com a realidade que os cercam. Em virtude disso, o teatro enquanto prática pedagógica insere-se como uma atividade fundamental-

mente, que prima pelo respeito de seus integrantes, aperfeiçoamento das inteligências do indivíduo e do ser humano como um todo.

ABORDAGEM METODOLÓGICA NO ENSINO DO TEATRO

As abordagens metodológicas que dão suporte a teoria do conhecimento e do saber, principalmente no ensino do teatro é fundamental, pois: não somente na esfera do teatro como em qualquer área do conhecimento, os pressupostos metodológicos de uma metodologia de ensino necessitam proporcionar o conhecimento da estrutura teórico-prático dos procedimentos que levam à aprendizagem, ensejando a incorporação do polo instrucional ao polo sociocultural. Nessa trajetória, o que se convencionou denominar de metodologia do ensino adquire um valor relativo que se configura no enlace entre educador e educando, em meio às condições objetivas (matéria, situação escolar, ambiente etc.) e subjetivas (pessoas, comunidades etc.). (KOUDELA; ARÃO, 2006, p. 63)

Muitas vezes por não conhecer essas abordagens metodológicas, os educadores ainda reproduzem modelos de prática pedagógicas antiquadas, que não valoriza o educando e seu contexto social, cultural e econômico destacando apenas o modelo tradicional que considera a imitação ou/e espontaneidade como forma de "produção" ou "educação" artística. Pensando nisso, a formação do professor de teatro deve priorizar o seu papel enquanto educador, além das questões relacionadas ao processo histórico da arte educação, das bases conceituais sólidas, como meio de conscientizar o educador para situações problemas que poderão surgir na prática de sala de aula e que na verdade não estão em nenhuma teoria, mas sim, em um contexto de interação social entre professor aluno. Nesse seguimento, os princípios de Paulo Freire, que foi o maior representante da Escola Progressista, sobressaem em seu viés sobre a consciência do papel do educador.

Durante muito tempo a história do ensino da arte no Brasil comprova uma compatibilidade com os modelos de educação da Escola Tradicional e Nova. Assim, por se fazer necessária uma mudança, surge a Escola Progressista fundamentando a prática de ensino de Teatro nas escolas. Esse modelo progressista, inspirado nas ideias de Paulo Freire, procura analisar criticamente a realidade social, fundamentando-se na problemática sociopolítica da educação. Esse modelo de prática pedagógica promove uma relação de colaboração entre professor e aluno, pois educador e educando são sujeitos do ato do conhecimento.

Analisando o momento atual de nossa sociedade, esse modelo é favorável a prática do professor de teatro, pois, a partir de situações problemas, a aprendizagem torna-se motivadora e acontece por meio de discussões que, pautada em uma educação mais humana evidencia laços afetivos e busca sempre o diálogo, a ética, a liberdade e a transformação tanto individual como social. Assim sendo, o processo educacional se dá por meio de debates que acontecem em contextos que unem aprendizagens e experiências sociais, no qual propicia ao aluno a construção de conhecimentos voltados para uma antropologia política e epistemológica, onde existe a crença e fé nos indivíduos e nas mudanças da realidade em que se vive.

A abordagem progressista condiz muito com o momento atual de distanciamento e isolamento social que vivenciamos porque ao mesmo tempo que olha a escola além de seus muros, incluindo o lar, e o entorno em que vive o aluno também faz parte dessa metodologia de ensino que busca a transformação do sujeito e do mundo. Neste sentido, o conhecimento ocorre principalmente por meio de uma rede virtual que se propaga entre sujeitos de diferentes meios sociais, numa relação em que, é a consciência do que acontece no mundo que impulsiona a ação para a transformação da realidade, e a escolha das temáticas a serem desenvolvidas é feita pelo educando, visando trabalhar os conflitos de seu lugar de convivência. Segundo Gadotti (2000, p.107) professor e aluno caminham juntos e "o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e o mundo".

Preferencialmente, ao se falar de abordagens metodológicas esses princípios devem estar explícitos em qualquer metodologia do ensino do teatro. Verdade seja dita, o ideal é que esteja não apenas no teatro, mas em todas as áreas do conhecimento, pois como preza Freire (1999); é impossível existir sem sonhos! Principalmente em tempos de pandemia, distanciamento social e educação a distância.

...estamos a repetir um modelo já conhecido de política de reforma, uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política emanada de um governo central para a periferia de instituições locais que é reforçado através de um sistema de prêmios e punições. O resultado disso é uma espécie de jogo paralelo entre as escolas na periferia, que continuam a fazer as mesmas atividades, e as autoridades centrais ou regionais que tentam controlar os comportamentos das escolas. (Freire.1999)

A partir destes pressupostos os educadores precisam se questionar quais competências devem ter para ajudar as crianças, adolescentes e jovens a desenvolver seu conhecimento e aprendizagem em tempo de isolamento e distanciamento social. Devem compreender a crise de confiança no conhecimento profissional em tempos atuais e se há necessidade de buscar uma nova epistemologia de prática profissional para vencer

os conflitos, desafios e fazer a reflexão entre saber escolar, ação dos professores, alunos e metodologia de ensino.

Por fim, a metodologia de ensino do teatro é uma prática pedagógica que busca conhecimento, pois, envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligado a ideia de contemplação visual e produção artística, mas ao contrário, representa ideais que visam as relações históricas, sociais e culturais e levam o educando à compreensão de si mesmo e da sociedade, neste sentido, compreendê-lo como processo social, é, portanto, chamá-lo de produção cultural e conhecimento humano e científico;

RELAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA NO ENSINO DO TEATRO

Por muito tempo o ensino do teatro como área do desenvolvimento humano e de conhecimento ficou restrito a práticas de tarefas repetitivas e pouco criativas como ensaios de peças em datas comemorativas ou para encerramento de atividades escolares no final do ano letivo em apresentações para pais e familiares. Por outro lado, sabe se que durante muito tempo também não teve a atenção necessária por parte dos responsáveis na elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para formação de professores alfabetizadores e de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil considerando o ensino do teatro como ferramenta de aprendizagem. Neste sentido, por muitos anos o ensino do teatro e das artes de forma geral foi tido como desnecessário por parte de professores, educandos e até familiares, sendo identificado apenas como lazer, recreação, e muitas vezes acessado apenas por quem tinha mais condições econômicas.

Na década de 1970 com a implementação da Lei 5692/71 que normatizou as diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus, a matéria Educação Artística foi inserida no currículo educacional, a partir de então, os estudos e investigações a respeito da articulação entre Teatro e Educação, no país, começaram a ser expandidos. Neste período, alguns pesquisadores da área formaram um grupo para desenvolver os estudos em relação ao ensino do teatro na educação e esse grupo teve a participação da professora Drª Ingrid Dormien Koudela da Escola de Comunicação e Artes da Universidade do Estado de São Paulo. Alguns desses estudos buscaram articular o teatro e a educação numa perspectiva intelectual e teórica fazendo referências a abordagem cognitivista (multidisciplinar), que busca compreender como o mundo e fatores externos influencia na aprendizagem dos indivíduos.

Por meio da liberação da criatividade promovida pelos jogos e dramatizações, o teatro colabora para a humanização do indivíduo, fazendo com que sua sensibilidade se aflore, promovendo a reflexão sobre os sentimentos e ações vividas pelos alunos-atores na "pele" de um personagem, e, por fim, propiciando, de alguma forma, o "resgate do ser humano diante do processo social conturbado que se atravessa na contemporaneidade" (KOUDELA, 2005, p.147).

Segundo os PCNs (1997, p.20) com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Neste sentido, os PCNs defendem que é papel da escola "ensinar a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias." Em contrapartida, com o decorrer da década de 90 os pensamentos de Vygotsky ganharam destaque no meio educacional, principalmente os estudos sobre o desenvolvimento intelectual e isso consequentemente fez com que os estudos sobre aspectos pedagógicos do ensino do teatro levassem em consideração o funcionamento mental humano. Desse pensamento Vygotskyano em que se atribuiu um papel hegemônico as relações sociais surgiram a tendência que guia a área, chamada de sociointeracionista, que agrega a produção, reflexão e apreciação de manifestações artísticas.

Contudo, cabe ressaltar que mesmo tendo referenciais teóricos tão importantes para embasar o ensino do teatro nas escolas, a falta desta prática metodológica ainda acontece porque falta conhecimento por parte, dos gestores e coordenadores, sobre a importância desse tipo de aprendizado, o que o faz ser desprezado e as aulas de educação artística considerar outras formas de ensino das artes, como essencial, como por exemplo artes plásticas, música, história da arte ou mesmo artesanato. Outro fator relevante para esta ausência do ensino do teatro nas escolas se dá em função da falta de profissionais especializados, que na maioria das vezes optam em atuar em outras áreas, que não a licenciatura. Segundo Cavasin (2008, p.43), isso decorre em consequência da "[...] desvalorização da área em relação às demais disciplinas do currículo, [...]baixa remuneração, falta de tempo para a preparação do professor ocasionando em uma precária formação [...]". E ainda:

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdo específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às

aulas teóricas (MEC/SEF,1997, p. 27).

Neste sentido, é bem provável encontrar professores excessivamente teóricos e que limitam o ensino do teatro a leitura e encenação do texto, desvalorizando "que o percurso criador do aluno, contemplando os aspectos expressivos e construtivos, é o foco central da orientação e planejamento da escola." (MEC/SEF, 1997, p.35).

Neste processo de reflexão entre teoria e prática do ensino do teatro, principalmente nos tempos atuais de pandemia, é importante os educadores conhecer as relações e inter-relações de seus educandos com o meio em que está inserido, saber sobre suas condições (de acesso as mídias sociais, serviços de internet, e ferramentas digitais) e desta forma determinar como o aprendizado e desenvolvimento deve contribuir para a construção de saberes sobre as possibilidades reais de usar esta prática pedagógica como área de conhecimento. A coleta de informações relevantes para a compreensão do papel do teatro no desenvolvimento cultural e intelectual do educando fornece pistas importantes para a implementação de projetos pedagógicos.

Diante da crise sanitária instaurada pela pandemia de covid-19, as artes presenciais, como o teatro, a dança, entre outros, foram atingidos bruscamente. As escolas e professores tiveram que se reinventar para ensinar uma arte milenar como o teatro, redimensionando-a em sintonia com a realidade que se impõe. Neste sentido, para alcançar tais víeis restaram os esforços de todos (artistas, pesquisadores, professores, estudantes e espectadores) em experimentar novas formas de criação e compartilhamento, muitas vezes migrando para o meio audiovisual/virtual ou hibridizando-se com ele, adotando as plataformas disponibilizadas para desenvolver as aulas ou encontros teatrais on-line. Estas práticas adotadas por muitos professores visam o desenvolvimento de atividades lúdicas e dinâmicas, que potencializam a criatividade, imaginação e a socialização, mesmo que virtual. Portanto, em tempos de pandemia a prática do teatro no âmbito educacional precisa ser pautado não apenas em teorias ou em ensinar conteúdos de outras disciplinas, mas, em propor momentos quem que os alunos se divirtam, pois assim, assimilarão muito melhor o conteúdo a ser desenvolvido e as experiências serão muito mais significativas para educadores e educandos. "A aula de teatro pode se tornar um lugar onde professores e alunos se encontram como amigos, envolvidos entre si, prontos para se conectar, se comunicar, experimentar, responder, experimentar e descobrir". (SPOLIN, 1992)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As implicações educacionais e pedagógicas do paradigma histórico-cultural do desenvolvimento humano, nas quais se insere a proposta de ensino do teatro em tempos de pandemia apresentada com o presente trabalho, assinalam a importância do que se pode fazer com ajuda de outros mais capazes e experientes e o que se faz sozinho em isolamento cultural e social. Neste sentido, o ensino do teatro também é uma forma de ajudar e manter os educandos saudáveis e a ensinar a usarem esse tempo de maneira satisfatória.

Embora visto nos estudos teóricos deste artigo que o teatro na educação seja ainda pouco explorado pelas escolas no Brasil, considero que ele é, sem dúvida, uma atividade pedagógica que promove a inclusão, a socialização dos alunos no ambiente escolar, (independente de que forma esta acontece, presencial ou virtual), de forma produtiva, além de ampliar o universo cultural, o desenvolvimento das diversas habilidades (interpretação, produção de texto, leitura oral, criatividade, etc.), colaborando para o desenvolvimento integral dos meninos e meninas, jovens e adolescentes. Desta forma, pode-se afirmar que: o teatro além de promover a ampliação cultural e aperfeiçoamento pessoal, estimula a troca de experiências, a busca de soluções para situações problema, a ampliação da tolerância no relacionamento e o espírito colaborativo, fundamentais em uma comunidade escolar e na vida em sociedade.

Os eventos dramáticos vivenciados em nossa história marcam cada um de forma absolutamente singular. Mas, certamente podem ser base para ampliação de novas formas de agir no mundo e tanto os professores (de artes/teatro) quanto a escola devem ajudar as crianças, adolescentes e jovens a perceber e desenvolver suas paixões, socializar e aprender sobre diferentes pontos de vista e modos de vida. O aprendizado pode acontecer em qualquer hora e em qualquer lugar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997, 130p.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997, 81p. disponível em: Arte (mec.gov.br) > acesso em: 01/04/2021.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96. CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. Revista científica/FAP, Curitiba, v.3, pp.39-52, jan./dez. 2008.

CARREIRA, André Luiz Antunes Netto.; CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. O Teatro como Conhecimento. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA

E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNI-

CAS. Memórias R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008.

CAVASSIN, Juliana. Contribuições dos Sete Saberes para a prática pedagógica do Teatro educador do futuro. Paraná 2006.

COELHO, Marcia Azevedo. Teatro na escola: Uma possibilidade de educação efetiva. Disponível em: TEATRO NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO EFETIVA | COELHO | POLÊM!CA (uerj.br)> acesso em: 31/03/2021.

COURTNEY, Richard. Jogo, Teatro e Pensamento. As bases intelectuais do Teatro na Educação. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FREIRE. Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FULLAN, Michael. HARGREAVES, Andy. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da Educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do Ensino de Teatro. Campinas: Papirus, 2007.

KOUDELA, Ingrid D. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LURIA, Alexander Romanovich. Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohlde. V y - gotsky– Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo:

Scipione, 1995.

REVERBEL, Olga. O Teatro na Sala de Aula. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

_____Olga. O texto no palco. Porto Alegre: Editora Kuarup, 1993.

_____Olga. Jogos teatrais na escola. São Paulo: Editora Scipione. 1996.

SAVIANI, Dermeval. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. Princípios: revista teórica, política e de informação, São Paulo, n.4, p.66-72, dez./97-jan./98.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1992.

O BRASIL E SEU PROBLEMA DE RASCIMO ESTRUTURAL

MARIA IRANI ALVES

RESUMO

Ao longo da história percebe-se negação e desvalorização da cultura negra, e de outras etnias, tentando imprimir a veracidade na história da elite dominante. Deveria ser na escola, que o racismo fosse discutido, já que a cada hora faz vítimas no país. Mas, o que se vê, é uma educação excludente que ainda traz por meio de livros, atividades e conteúdo, a visão do colonizador branco. Este artigo aborda sobre o racismo na escola, traz reflexões sobre as práticas pedagógicas que, mesmo não intencionais, perpetuam a exclusão de conteúdos e vivências importantes para os alunos afrodescendentes. Na atual conjuntura política, econômica e social brasileira, é muito relevante pensar no racismo estrutural que se encontra, muitas vezes, nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Racismo; Escola; Discriminação; Diversidade.

INTRODUÇÃO

A atividade é relegada a uma data comemorativa. Assim, é muito importante que os brasileiros conheçam a história e cultura africana, pois neste país, tem-se muitos descendentes. Aqui, não se defende uma cultura em detrimento da outra, mas se espera a construção de uma identidade brasileira que trate as culturas originárias com respeito e igualdade.

A escola deveria ser espaço privilegiado de debates e reflexões sobre racismo, pois é um tema recorrente na sociedade brasileira, mas o que se percebe é que há pouca discussão sobre a história e cultura africana em prol da cultura europeia, dos colonizadores do Brasil. Mesmo com a obrigatoriedade da lei n° 10.639/2003 implantada pelo governo federal, que instituiu o ensino de História e da Cultura Afro-brasileira em todas as escolas do Ensino Fundamental e médio, é pouco conteúdo discutido ou até mesmo trabalhador, reduzindo à atividades perto do dia 13 de maio (Data da Lei Áurea).

Há um mito que não existe racismo, que se vive em uma democracia racial e que todos são iguais. Porém, o que se observa cotidianamente, são casos e mais casos de discriminação, quer apareçam nos jornais, nas redes sociais ou até mesmo nos corredores da escola.

RACISMO ESTRUTURAL E SUAS PASSAGENS HISTÓRICAS

Na metade do século XIX (1855), Gobineau, que mais tarde veio a ser considerado o" pai do racismo" publicou na Europa seu trabalho intitulado "Ensaio sobre as desigualdades de raças". O trabalho de Gobineau explorava fundamentos biológicos para as diferenças, tendo encontrado ampla receptividade (AZEVÊDO, 1987, p. 25).

Seguindo a influência do final da idade média, os europeus passaram então a escravizar os africanos durante séculos, expondo uma teoria de segregação, que o negro era inferior e não tinha alma. Também, nesta época, invadiram as Américas, com a desculpa de estarem colonizando, massacraram milhares de pessoas e além de pilhar os recursos naturais destes países, acabaram com culturas riquíssimas para a imposição do Eurocentrismo:

Durante as décadas de 1850 a 1870 as ideias de raça e racismo se consolidaram na Europa. A partir dessa época, generalizou-se a crença de que certos povos, por questão de raça, não tinham a capacidade de progredir como tantos outros, e os europeus passaram a reconhecer grandes diferenças entre os brancos e as outras raças (AZEVÊDO, 1987, p. 25).

A escravidão na África criou o Apartheid, que foi institucionalizado por leis,

Na África do Sul, o racismo institucionalizado, (apartheid) teve início com a chegada dos colonizadores holandeses em 1652, seguido pelos britânicos e franceses. Através dos séculos, esses colonizadores brancos criaram na África do Sul todas as formas possíveis de despojar e oprimir os habitantes negros em proveito de seus interesses (AZEVÊDO, 1987, p. 27).

Assim, os "dominantes" criaram dispositivos que os ajudavam a manter todo um povo cativo e sem direitos:

A minoria dominante procurava pulverizar o poder dos negros, dividindo as etnias. E, nessa estratégia, o fortalecimento da ideia dos territórios rurais e nativos, os bantustões, teve papel fundamental. Nesses territórios, era incentivado o restabelecimento da organização tribal, enquanto nas cidades as áreas reservadas aos negros eram apenas espécies de acampamentos, de aspecto provisório, como as piores favelas brasileiras (LOPES, 2007, p. 133).

Já Milovic (2004) afirma que essa questão do holocausto ia além da genética, era mais filosófica e cultural:

Trata-se de como tematizar o outro: A partir da caracterização do padrão social das épocas (europeu e cristão), os judeus são o outro fora do padrão e assim deveriam ser eliminados. O racismo se apresentou em várias formas durante os vários períodos da história e continuam até hoje separando e marcando as pessoas em todas as partes do mundo (MILOVIC 2004, p. 104).

Mesmo na era moderna, o que se observou ao longo dos anos foi a perseguição de povos com ideais diversificados, quer sejam por questões raciais, culturais ou econômicas. Nações pautaram a própria economia, educação e cultura na segregação de outras pessoas, oprimindo e muitas vezes matando para consolidar a supremacia idealizada.

O racismo acompanha a humanidade há muitas gerações, quer seja de ordem física, cultural ou étnica. Sempre esteve presente na humanidade estigmatizando, marcando, rotulando ou rebaixando pessoas que a elite econômica da época impunha.

É difícil afirmar e confirmar em qual período histórico surgiu o racismo, porém o que se sabe, é que surgiu no exato momento que alguma raça se sentiu superior à outra e tentou impor as próprias vontades em outros povos, quer seja por guerras, estupros, roubos, conquistas e até colonizações.

Tem-se um registro antigo sobre o racismo, uma escritura feita no Nilo, Egito, feita a cerca de 2.000 anos antes de Cristo (a.C.). Nesta escritura consta que a partir daquele marco, ficava proibida a passagem de negros, exceto com o propósito comercial (AZEVEDO, 1987, p.23). Há uma controvérsia entre os historiadores, dizendo que esta passagem era direcionada aos "núbios", inimigos dos egípcios na época, e que a tradução errônea foi feita pela visão preconceituosa dos europeus (LOPES, 2007, p.16).

Assim, percebe-se que desde muito antes da civilização atual ser concebida, o racismo já existia, tentando imputar à outra raça a sugestão de povo selvagem ou bárbaro. Haja vista o que aconteceu com os povos indígenas de toda a América:

O racismo, desde os tempos antigos, é basicamente uma rejeição daquela pessoa que é diferente de nós. Segundo o historiador Heródoto, os antigos egípcios evitavam a companhia de pessoas de rosto claro e cabelos ruivos, como alguns gregos, por considerá-las maléficas; os persas, por sua vez, consideravam-se absolutamente superiores ao resto da humanidade [...] (LOPES, 2007, p. 18).

Assim, conclui-se que ao longo da história das civilizações, há uma ideia de superioridade e de racismo, quando ela tenta subjugar outro.

[...] o racismo é uma ilusão de superioridade. O racista se acha superior àquele a quem se compara: ele nasceu para mandar e o outro, visto como inferior a ele, para obedecer. O racismo, então, é antes de tudo é uma expressão de desprezo por uma pessoa. Às vezes não por causa de suas características, mas por aquela pessoa pertencer a outro grupo (LOPES, 2007, p. 19-20).

Até Aristóteles, um filósofo grego, definiu de forma preconceituosa o mundo em que vivia, considerando todos os outros, que não fossem gregos, de bárbaros, selvagens e escravos natos (AZEVEDO, 1987).

Há muitas passagens racistas ao longo da história, mesmo na Grécia, conhecida como o berço da democracia e arte. Essas passagens denotavam certa tentativa de hegemonia e pureza, relegando aos outros o posto de escravos, segregando assim, os bárbaros. Platão (428-348 a. C.), na obra "A república" define o estado ideal onde os melhores se relacionam com os melhores, o ouro não se misturando com o bronze (PLATÃO, 2007, p. 242). Isto mostra uma arrogância de supremacia racial.

Nos principais povos da antiguidade, gregos, egípcios, babilônicos e depois romanos, o racismo se tornou sinônimo de escravidão com a descaracterização dos outros povos, imputando-lhes a condição de inferiores e não hábeis intelectualmente. Foi com a ruína do império romano e o nascimento do cristianismo que começou uma relação "amistosa" entre "escravo e senhor" (WEDDERBURN, 2007, p. 53).

Com o cristianismo se alastrando no império romano, a evangelização dos povos "bárbaros" passa a ser regra, mas nada mais é que outra forma de racismo. (SILVA, 2007, p. 89). Então a discriminação toma um vulto de cunho religioso, perseguindo à todos que não eram cristãos:

Com o advento do cristianismo, os judeus passaram a ser acusados de responsáveis pela crucificação e morte de Jesus. Mas segundo o filósofo francês Jean-Paul Sartre, essa acusação seria apenas uma estratégia e propaganda cristã, já que o suplício da cruz era criação dos romanos, e Cristo, na época considerado um agitador político, foi sabidamente executado pelo poder colonial romano (LOPES, 2007, p. 49).

O racismo prossegue se disseminando na medida que povos guerreavam uns com outros pela supremacia econômica, armamentista ou até cultural, ao longo dos tempos.

Na sequência, este artigo traz o racismo na época moderna com o advento das grandes navegações. Então, ao final da idade média, os europeus desenvolveram a tecnologia das grandes navegações, para ampliarem os próprios territórios, assim, o racismo inicia-se na modernidade com o "encontro"

de “novos” lugares favorecendo a colonização e a ideologia preconceituosa que se tem até hoje (AZEVEDO, 1987).

CONFLITOS EM SÉCULOS

Para tentar amenizar os conflitos existentes no país por causa da raça, surge a ideia de que no Brasil havia democracia racial, criando a tese do Branqueamento, que era a defesa do fato de que, dada a realidade do processo de miscigenação na história brasileira, os descendentes de negros passariam a ficar progressivamente mais brancos a cada nova prole gerada. O antropólogo e médico carioca João Baptista de Lacerda foi um dos principais expoentes da tese do embranquecimento entre os brasileiros, tendo participado, em 1911, do Congresso Universal das Raças, em Londres.

Um fator curioso da apresentação de Baptista no Congresso Universal das Raças foi a exibição de uma cópia do quadro “A Redenção de Cam”, do pintor espanhol Modesto Brocos. Este quadro de 1895 apresenta a imagem de uma família: à esquerda, uma senhora negra olhando para os céus em gesto de agradecimento e uma mulher mestiça segurando uma criança branca; à direita, um homem branco observando a esposa e o filho.

A imagem do quadro transmite categoricamente a tese que Baptista defendia: o embranquecimento através das gerações. Blocos propõe a diluição da cor negra na sucessão de descendentes e insere nessa sucessão a “redenção”, a “absolvição” de uma “raça amaldiçoada”, isto é, a descendência de Cam, filho de Noé, que, no livro do Gênesis, é amaldiçoado pelo pai.

A tese do branqueamento ganhou, na época, argumentos por parte de outros intelectuais de peso do Brasil, como Oliveira Vianna. As teses rascialistas, de modo geral, só foram desacreditadas, de fato, após a Segunda Guerra Mundial, sobretudo por meio de congressos fomentados por organismos internacionais, como a ONU (Organização das Nações Unidas).

O embranquecimento foi difundido como forma de alienação das identidades do povo negro, os quais acreditavam que com essa medida, os filhos seriam incluídos na sociedade, pois na época não eram considerados como integrantes da população. Para André (2008), a miscigenação tornou-se eficaz, pois desenvolveu três formas de ação: A violência sexual praticada pelos senhores de escravos em mulheres negras e indígenas.

Para enfatizar: Mulheres foram estupradas com o objetivo de clarear a população; Casamentos fora da religião; A chegada dos imigrantes no país. Os governantes da época resolveram adotar uma política externa no regime colonial, que facilitava a vinda de imigrantes de todos os países do mundo para o Brasil, oferecendo a possibilidade de trabalho e moradia.

O embranquecimento ainda existe entre pessoas negras devido a desfragmentação identitária. Essa prática está alicerçada na estrutura do racismo, vale lembrar que o racismo é um sistema de poder, logo, as ações estão associadas a uma configuração que o permita se fortalecer e manter o poder:

> A teoria brasileira do “branqueamento” (...) [é] aceita pela maior parte da elite brasileira nos anos que vão de 1889 a 1914, era peculiar ao Brasil (...) baseava-se na presunção branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos “raça mais adiantada” e menos adiantada “e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata”. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro – a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procuravam parceiros mais claros que elas (SKIDMORE, 1989, p.81).

Até um tempo atrás, a escola não discutia e nem trabalhava com o tema cultura afro-brasileira e nem indígena. Foi por meio de leis que a obrigatoriedade de se discutir estes assuntos foi implantada.

O Dia da Consciência Negra é considerado importante no reconhecimento dos descendentes africanos e da construção da sociedade brasileira. A data, dentre outras coisas, suscita questões sobre racismo, discriminação, igualdade social, inclusão de negros na socie- 283 Revista Educar FCE - 36 ª Edição - Novembro/2020 dada a cultura afro-brasileira, assim como a promoção de fóruns, debates e outras atividades que valorizam a cultura africana.

Aqui nota-se que a lei, vigente em território nacional, foi aprovada tardiamente, apenas em 2.011. Amorim (2007) afirma que:

> a escola na atualidade tem como desafio a inclusão das diferentes pessoas, seja no âmbito das relações, seja no atendimento das necessidades individuais e coletivas. Neste sentido, faz-se necessário que todos os envolvidos com a educação estejam preparados para vivenciar no cotidiano das instituições de ensino alternativas de práticas que ajudem a formar seres humanos mais solidários e que saibam conviver com as diferenças (AMORIM, 2007, p.216).

Desde a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1.996, a educação tenta inserir a temática de cultura indígena e afro-brasileira nos currículos, porém há muita pressão pelos

conservadores que isto não seja feito, afinal o objetivo da elite é manter o oprimido no lugar de subjugado.

Não há priorização do entendimento das formas de organização das tribos indígenas e as relações que estabeleciam entre si, antes, durante e depois da invasão dos portugueses, bem como da cultura, manifestações artísticas, filosóficas, linguísticas e musicais, manutenção dos recursos naturais, dentre outros elementos. Na atual situação política brasileira, os indígenas continuam sendo marginalizados e destituídos de qualquer direito civil:

Ambas, desigualdade social e discriminação, se articulam no que se convencionou denominar "exclusão social": impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, e de participação na gestão coletiva do espaço público — pressuposto da democracia. Por esse motivo, já se disse que, na prática, o Brasil não é uma sociedade regida por direitos, mas por privilégios. Os privilégios, por sua vez, assentam-se em discriminações e preconceitos de todo tipo: socioeconômico, étnico e cultural. Em outras palavras, dominação, exploração e exclusão interagem; a discriminação é resultado e instrumento desse complexo de relações (BNCC, 2001, p. 19).

Professores estão sendo ameaçados, denunciados e têm sofrido pressão de alunas e alunos, bem como de mães e pais, quando buscam sair do eixo de conhecimento euro-estadunidense:

A inviabilização do negro, a difusão de um imaginário negativo em relação ao negro dos significados positivos em relação aos brancos é estratégia de discurso racista observada como forma de discriminação no interior das escolas, via livros didáticos e literatura infanto-juvenil [...] (SILVA, 2008, p. 95).

Num contexto infeliz, docentes cientes de seu papel e, também, do papel transformador da educação podem sofrer pressão, até mesmo, de seus pares e de suas chefias, por estarem cumprindo a lei. Assim, muitos educadores preferem então, dar continuidade na história contada pelos dominantes para não se verem comprometidos:

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BNCC, 2001, p.21).

Reconhecer e valorizar os diferentes grupos étnicos presentes na sociedade, em lugar de apresentar apenas as contribuições das pessoas brancas, é fundamental para expor as desigualdades estruturais que perduram até hoje e para problematizar a falsa ideologia da harmonia racial.

Os negros e os indígenas tiveram, e continuam tendo, papel importante na história e na construção da sociedade brasileira. Mesmo assim, esse papel precisa ser evidenciado, no mínimo, no mesmo nível do papel exercido pelo homem branco. Abrir o diálogo estruturado, crítico e democrático é uma maneira de dar voz àqueles que vivenciam o racismo no cotidiano, seja na vida comunitária, na escola, na família ou nas redes sociais.

Todo o processo de ensino e aprendizagem é permeado por experiências raciais. Ou seja, quando não se dá visibilidade a elas, os alunos perdem a compreensão histórica da diversidade étnico-racial na formação da sociedade brasileira. Ou seja, a representatividade é muito importante:

Alguns estudos publicados vêm demonstrando sistematicamente que os negros obtêm piores resultados que os brancos nos indicadores educacionais. Proporcionalmente, maior número de escolares negros evade da escola ou apresenta atraso escolar, seja pela entrada tardia na instituição, seja devido às contínuas repetências (SOUZA, MOTTA, 2002, p. 43).

Segundo Souza e Motta (2002), uma maneira de combater o racismo na escola é conhecer e valorizar a pluralidade étnico-racial brasileira; valorizando as várias culturas presentes no país; reconhecendo as qualidades de cada cultura, valorizando-as criticamente; repudiando todo tipo de discriminação seja ela de ordem religiosa, étnica, sexual, entre outras; valorizando um convívio pacífico e criativo entre os diferentes; por fim compreendendo a desigualdade como um problema social passível de mudanças.

Estudos e formação continuada também são necessários para que os professores possam refletir sobre o material fornecido para as aulas, principalmente aqueles que abordam a perspectiva eurocentrista:

Outra forma de manifestação não-direta de discriminação é a centralidade dos currículos em perspectiva eurocêntrica (simbólica), que valoriza os aspectos de origem e influência da Europa, tomada como lócus da civilização. Paralelamente, os legados de

outras origens são desconsiderados e/ou desvalorizados. O movimento negro e pesquisadores negros mantêm como uma de suas reivindicações no campo da educação o ensino de história e cultura afro-brasileiras como forma de adequar o tratamento do patrimônio cultural negro nos currículos, e de dar visibilidade ao negro na sociedade brasileira (SILVA, 2008, p. 93-94).

A melhor forma de combate ao racismo é o conhecimento. O ser humano, muitas vezes, teme e rejeita o que não conhece. Conhecer pessoas e passar tempo com elas é uma forma de derrubar barreiras e preconceitos. Viagens de campo, feiras étnicas, festivais, ou simplesmente uma visita a um restaurante étnico próximo, podem ser oportunidades para essa interação. Da mesma forma, convidar oradores negros para falar sobre o racismo.

Uma coisa é aprender sobre África e seus povos numa aula expositiva, com o uso de um livro. Outra, bem diferente, é sentir, ouvir, tocar, vivenciar essa cultura apresentada por meio de músicas, instrumentos musicais, palavras e ditados, contos populares, histórias pessoais de imigrantes, obras de arte, artesanato, alimentos, fotografias, tecidos e joias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo traçou um perfil do racismo desde as civilizações antigas até os dias de hoje. Por meio de pesquisa bibliográfica, descreveu-se o racismo em vários ambientes, principalmente nas escolas brasileiras. Entende-se que leis, a cultura e os saberes caminham conforme o grupo que ocupa o poder, mas, acredita-se que independente disso, a escola é espaço de reflexão e construção de discurso de empoderamento e questionamento de desigualdades.

O estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, mesmo obrigatório em todo o currículo escolar, se fosse realmente efetivado, permitiria aos alunos conhecerem as próprias raízes, criando novas formas de se relacionarem na sociedade.

Assim, os grupos conservadores temem perder a hegemonia que permite a exploração desenfreada do meio ambiente, o questionamento dos valores de uma única religião, a cristã (leia-se, cristã de manifestação branca), a superação das formas com as quais os recursos, as propriedades e os meios de produção são organizados. Para isso, tentam criminalizar a prática docente, as discussões nas escolas e atacar a diversidade e a luta por equidade.

Conclui-se então que este debate na escola deve promover a compreensão e aceitação do outro, com as diferenças e necessidades. Além de alertar a comunidade escolar, compreendida por pais, alunos, professores, direção, funcionários e familiares, para a necessidade de se atuar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos se sintam representados e respeitados nas próprias escolhas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R. M. de. O ensino para educação das relações étnico-raciais: um olhar para o cotidiano escolar. In: Revista História e Ensino vol.13. Londrina: Ed. UEL. 2007.

ANDRÉ, M. da C. O ser negro: a construção da subjetividade em afro brasileiros. Brasília: LGE, 2008.

AQUINO, J. G. Diferenças e preconceitos na escola, alternativas teóricas e práticas. São Paulo; Summus; 2001.

AZEVÊDO, E. RAÇA Conceito e preconceito. São Paulo; Ática, 1987.

BENTO, M. A. S. Cidadania em Preto e Branco. São Paulo: Ática, 2005.

BITTENCOURT, C. (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico - raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

CAVALHEIRO, E. Racismo e antirracismo na educação, repensando nossa escola. São Paulo; Selo negro edições; 1998.

CORRÊA, M. As ilusões da liberdade: A escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

COSTA, J. C. Contribuição à História das ideias no Brasil. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

FERNANDES, F. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Ática, 1978. v.1 e 2.

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (org.) Superando o racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143 a 154.

LOPES, N. O RACISMO explicado aos meus filhos. Rio de Janeiro; agir; 2007.

MAGNOLI, D. Uma gota de sangue história do pensamento racial. São Paulo: Contexto; 2009.

MENEZES, W. O preconceito racial e sua repercussão na instituição escolar. São

Paulo; 2002.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PLATÃO; A República. São Paulo; Martin Claret; 2007.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (org.) Diferenças e preconceitos na Escola: Alternativas teóricas práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

SANT'ANA, A.O. de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, K. (org.) Superando o racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos na escola, estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa; São Paulo; 2008.

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O INÍCIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA VANUZIA DE LIMA SANTOS

RESUMO

A educação infantil é uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento da criança, pois é nessa fase que ela começa a construir as bases cognitivas, emocionais e sociais que irão acompanhá-la ao longo de toda a vida. Além disso, a educação infantil também desempenha um papel importante na preparação da criança para o início do ensino fundamental. Uma das principais contribuições da educação infantil para o início do ensino fundamental é a promoção do desenvolvimento cognitivo da criança. Na educação infantil, são trabalhadas habilidades como a linguagem, a percepção, a memória, a atenção e a criatividade, que são fundamentais para o aprendizado escolar. Dessa forma, a criança que passa pela educação infantil chega ao ensino fundamental com uma base sólida de conhecimentos e habilidades. Além disso, a educação infantil também contribui para o desenvolvimento socioemocional da criança. Esse aspecto é fundamental para que a criança consiga lidar com as demandas do ambiente escolar, como as relações com os colegas e com os professores, a adaptação a novas rotinas e a resolução de problemas. A educação infantil trabalha habilidades como a empatia, a cooperação, a autonomia e a resolução de conflitos, que são essenciais para o sucesso na escola e na vida. Outra contribuição importante da educação infantil para o início do ensino fundamental é a promoção da formação de hábitos e atitudes positivas em relação ao aprendizado. Na educação infantil, a criança aprende a se interessar pelo conhecimento, a buscar respostas para suas perguntas, a experimentar e a arriscar-se em novas atividades. Essa postura positiva em relação ao aprendizado é fundamental para que a criança se dedique aos estudos no ensino fundamental e tenha sucesso escolar.

Palavras-chave: Autonomia; Cooperação; Habilidades.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como propósito discutir a relevância da Educação Infantil para as séries iniciais e a importância do papel dos bebês e crianças nessa fase. Por meio de uma abordagem bibliográfica, baseada em autores que tratam sobre a Educação Infantil e a atuação docente, busca-se compreender a necessidade de os professores do ensino regular elaborarem seus planejamentos de aulas voltados para a Educação Infantil, com o objetivo de promover um processo de inclusão e protagonismo das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada no final do século XX, em 1996, reconheceu a importância de os professores estarem capacitados para a organização das didáticas direcionadas ao público infantil, visando à promoção de uma educação inclusiva e ao protagonismo infantil. Essa condição é relevante para o comportamento e formação educacional das crianças que frequentam o Ensino Fundamental nas séries iniciais.

Nesse sentido, é fundamental que os profissionais capacitados para a condução da organização das didáticas direcionadas à Educação Infantil estejam à frente desse processo, visando à promoção de uma educação inclusiva e ao protagonismo infantil. Isso significa considerar o papel ativo das crianças no processo de aprendizagem, valorizando suas experiências, interesses e necessidades, e promovendo um ambiente acolhedor e seguro para que possam expressar-se livremente.

Assim, a Docência tem um papel importante na promoção do protagonismo infantil, na medida em que busca promover a autonomia, a criatividade e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. Para tanto, é necessário que os professores estejam capacitados para identificar as necessidades e interesses dos alunos, bem como para planejar e conduzir atividades pedagógicas que levem em conta o protagonismo infantil.

Acredita-se que as crianças aprendem desde a concepção e que o desenvolvimento humano é estimulado desde o útero, sendo acompanhado por mediadores do desenvolvimento. Nesse contexto, é fundamental reconhecer a importância da educação infantil para as etapas escolares seguintes, especialmente o primeiro ano do ensino fundamental.

Segundo Fujimoto (2002), investir no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos é uma ação benéfica para toda a sociedade, pois uma infância feliz e com condições adequadas de desenvolvimento contribui para a formação de cidades seguras e confiantes. Os professores que trabalham com essas faixas etárias compreendem que as rotinas básicas de alimentação, cuidados e higiene podem ser aproveitadas como oportunidades de aprendizado sobre o mundo ao redor

As interações entre adultos e bebês são importantes para a formação de vínculos afetivos e cognitivos, e os ambientes educativos e familiares devem ser planejados para favorecer a comunicação e o afeto. Os professores que trabalham com crianças nessa faixa etária entendem que essas interações são fundamentais para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças.

Os professores que trabalham com essas faixas etárias devem compreender a importância das interações entre adultos e bebês, que são fundamentais para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças.

Do ponto de vista histórico, a própria literatura traz o jardim de infância como uma instituição exclusivamente pedagógica e que, desde sua origem, teve pouca preocupação com os cuidados físicos das crianças. No entanto, vale ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, criado, em meados de 1840 em Blankenburg, por Froebel, tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos (PASCHOAL; MACHADO 2009, p. 81).

A ideia de uma escola de educação infantil que envolve a equipe escolar, a comunidade e as famílias dos bebês em um esforço conjunto para conhecer e desenvolver positivamente todas as entidades envolvidas gera um espaço interativo que busca promover a visão de uma escola para todos. De acordo com Peralta (2004), é importante desenvolver nas crianças uma capacidade de observação aguçada, saber ouvir e compreender suas línguas e transformar essas experiências em insumos curriculares.

Essa premissa de que o aprendizado começa antes do nascimento formula uma pedagogia diferenciada, que valoriza a importância das interações desde os primeiros anos de vida. Dessa forma, a escola de educação infantil deve ser um ambiente acolhedor e seguro, onde as crianças possam desenvolver suas habilidades socioemocionais e cognitivas por meio de uma educação inclusiva e participativa.

O trabalho conjunto da equipe escolar, comunidade e famílias dos bebês é fundamental para a construção de uma escola para todos, que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, é importante que as crianças sejam estimuladas a observar, ouvir e compreender o mundo ao seu redor, transformando essas experiências em oportunidades de aprendizado.

A premissa de que o aprendizado começa desde antes do nascimento formula uma pedagogia diferenciada, que valoriza a importância das interações desde os primeiros anos de vida. A equipe escolar, a comunidade e as famílias dos bebês devem trabalhar em conjunto para promover uma escola para todos, que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral das crianças. As crianças devem ser estimuladas a observar, ouvir e compreender o mundo ao seu redor, transformando essas experiências em oportunidades de aprendizado.

Saber amar, apoiar e saber fazer uma verdadeira pedagogia de oportunidades para as crianças do século XXI é um grande desafio para dois educadores latino-americanos, em termos de um destino melhor para as novas gerações (PERALTA, 2004, p. 95).

Essas ideias são as que norteiam uma série de considerações teóricas que são tomadas como base para a realização desse artigo.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA

Durante a fase de desenvolvimento que se inicia no nascimento e se estende até os três anos de idade, as pessoas experimentam conquistas fundamentais, como aprender a falar, andar, interagir com o ambiente e adquirir autonomia fisiológica. É importante, portanto, oferecer estímulos e apoio adequados e contínuos para garantir seu desenvolvimento integral.

De acordo com Meléndez (2003), a compreensão do desenvolvimento humano não pode ser baseada exclusivamente em uma perspectiva biológica, mas deve levar em conta também a dimensão social e afetiva. Nesse sentido, abordagens e paradigmas atuais definem a necessidade de integrar todas as ciências da atividade humana para compreender plenamente o desenvolvimento das pessoas e seus processos de amadurecimento e crescimento em interação com o ambiente.

Meléndez (2003) propõe que a exposição é um fator-chave para estimular o desenvolvimento humano. Isso implica criar um ambiente propício para a aprendizagem, que leve em consideração as necessidades e interesses das pessoas em desenvolvimento. Dessa forma, é possível promover o desenvolvimento integral, considerando tanto a dimensão biológica quanto a social e afetiva.

A importância de integrar conhecimentos sobre o desenvolvimento do ser humano para retornar ao seu próprio desenvolvimento, estratégias de proteção, estímulo, aprendizado, antecipação e acompanhamento que tendem a preservar e melhorar a qualidade de vida de nossa espécie. (p. 2)

De acordo com o autor, o estudo do desenvolvimento humano avançou e agora se sabe que não apenas a hereditariedade é responsável pelo desenvolvimento das pessoas em diferentes áreas, mas também a qualidade das relações, os afetos, a disponibilidade de recursos e as oportunidades que se apresentam no ambiente em que crescemos. Essa afirmação é importante, pois orienta o trabalho pedagógico com crianças, especialmente aquelas com menos de três anos de idade, tendo em vista que as intenções pedagógicas não podem ser limitadas.

É preciso considerar as necessidades de desenvolvimento humano, levando em

conta as capacidades que precisam ser desenvolvidas para que as crianças possam crescer de forma harmoniosa e feliz dentro do grupo social ao qual pertencem. Segundo Rocha (2001, p. 31):

Diferente de outras instituições, a escola é considerada um âmbito realmente privilegiado, no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento, encarando o aluno como principal sujeito, tendo como intuito fundamental o ensino, desta forma, por meio da aula. Já na Educação Infantil, por meio das relações educativas em um convívio coletivo que possui como sujeito a criança de zero a seis anos.

Uma consideração pedagógica fundamental é o desenvolvimento das crianças por meio do contato humano saudável e amoroso, o que favorece a exploração e interação com o ambiente ao redor. Essa posição é reforçada por Meléndez (2003), o qual aponta que estudos do pensamento e comportamento humano demonstram que, desde o nascimento, os bebês preferem o contato humano em relação aos objetos, tais como brinquedos ou móbiles. Eles respondem de forma mais expressiva ao rosto e à voz da mãe do que a qualquer outro estímulo.

A educação e o cuidado de crianças de zero a cinco/seis anos, de caráter não-obrigatório e compartilhada com a família, desenvolvida em espaços institucionais não-domésticos, coletivos, públicos e privados, nomeados creches e pré-escolas. Além disso, creches e pré-escolas são consideradas instituições educacionais, que integram sistema de ensino, segundo regulamentação específica, consoante com a legislação educacional e correlata". (SILVA E VIEIRA, 2008, p. 5)

Durante o segundo ano de vida, as estruturas mentais de uma criança se aprimoram e especializam à medida que ela desenvolve habilidades de comunicação e exploração do ambiente. É importante reconhecer que o bebê tem intenções e desejos claros e pode satisfazê-los em relação aos objetos ao seu redor.

Segundo Pitluk (2001), os três primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento do cérebro humano. Esse potencial neurológico é maximizado pela qualidade das interações da criança com seu ambiente e seus pares. Por essa razão, o autor destaca que a função pedagógica da educação infantil deve se concentrar na intencionalidade de suas propostas educativas, incluindo a educação de crianças com menos de três anos de idade, levando em consideração seu nível evolutivo, sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento emocional, além de valorizar sua individualidade. Isso deve ser feito por meio de um processo educacional relevante e oportuno.

Ao consideramos que a Educação Infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos. (BUJES, 2001, p. 17)

As crianças, desde a concepção, são seres em desenvolvimento e sujeitos de direitos, com potencialidades biopsicossociais, que delineiam a educação para a autorrealização pessoal, em um processo de educação permanente que promove a participação ativa do bebê, na ou grupo social para que pertence (Peralta, 2004).

De acordo com Peralta (2004), o contexto atual exige que homens e mulheres sejam valorizados como seres afetivos e conhecedores, que trazem consigo uma carga genética que lhes permite continuar seu desenvolvimento por meio das experiências de aprendizagem proporcionadas por um ambiente que ofereça afeto, proteção e oportunidades. Nesse ambiente, o interesse das crianças deve ser o supremo valor norteador do trabalho dos adultos envolvidos na formação delas.

Barbosa (2008) argumenta que a pré-escola no Brasil está passando por mudanças em seu conceito, que antes se baseava em condições assistencialistas e afetivas que não exigiam qualificação acadêmica dos professores e não incentivavam as crianças a desenvolverem habilidades por meio de desafios propostos dentro da sala de aula. Agora, a ideia é transformar o comportamento das crianças e estimular o pensamento crítico por meio de métodos pedagógicos que permitam a escuta ativa.

Veiga (2001) mostra que, sem as transformações provocadas pela lei de diretrizes e bases, a educação infantil no Brasil não teria evoluído e estaria em um patamar inferior ao de nações subdesenvolvidas que não possuem uma base sólida de educação infantil de qualidade para as crianças.

De acordo com Kinney (2009) é bastante relevante quando ressalta que:

Os profissionais educadores ao desenvolver os seus planos de aula devem ser direcionados para as condições que possibilitam entender as principais necessidades deste público infantil, compreender as suas formas de comunicação e a partir destas condições procurar alinhar a sua didática de acordo com as especificidades e capacidades de cada criança (KINNEY, 2009, p. 93).

O projeto de ensino tem como objetivo desenvolver estratégias para ajudar os professores a promoverem o comportamento adequado dos alunos na sala de aula na formação educacional infantil. Segundo Senge (2005), a didática deve ser preparada de

maneira a explorar as potencialidades de cada criança, promovendo a inclusão e um ensino que permita o surgimento de transformações necessárias para formar cidadãos com personalidades e opiniões próprias.

O modelo de ensino proposto para a educação infantil neste projeto de pesquisa da linha de docência não é definitivo, já que a adaptação periódica é necessária para torná-lo adequado à realidade cultural da educação infantil em diferentes regiões do Brasil. O primeiro passo para essa transformação é capacitar adequadamente os profissionais da educação para que possam entender as diversas linguagens produzidas pelo público infantil.

Com base em experiências em diferentes regiões do país, fica claro que a criatividade das crianças é infinita e precisa de profissionais capacitados para explorá-la e produzir resultados capazes de provocar transformações na personalidade das crianças. É importante observar que, apesar de algumas experiências isoladas, a educação infantil pública no Brasil ainda levará muito tempo para atingir um nível de qualidade satisfatório devido aos problemas estruturais, sociais e culturais que fazem parte da formação educacional das crianças.

A CRIANÇA E SUA INFÂNCIA

A palavra "criança" é normalmente associada à falta de idade, maturidade ou integração social adequada. No entanto, essa definição não se limita apenas à idade, pois está ligada a determinados papéis e desempenhos específicos que dependem da classe social em que a criança está inserida.

A participação da criança no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização na família e na comunidade e as atividades cotidianas variam de acordo com a posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Portanto, é inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, em vez de perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

Adotar uma concepção abstrata da infância significa analisar a criança como uma "natureza infantil", ignorando suas condições objetivas de vida e desconsiderando as relações de produção existentes na realidade. Por outro lado, entender a criança em relação ao contexto social, e não como uma "natureza infantil", é o princípio central dessa definição.

De acordo com Sonia Kramer (1987, p.39):

A primeira tem o objetivo de apontar como o sentimento e a valorização atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como atualmente são conhecidos e defendidos, tendo sido determinados a partir de modificações econômicas e política da estrutura social.

A segunda trata especificamente da ideia de infância no pensamento pedagógico, mostrando o significado tanto da pedagogia "tradicional" quanto a "nova". O objetivo é mostrar como essas concepções estão presentes uma concepção de infância baseada na natureza infantil.

A terceira apresenta um estudo sobre a abordagem da privação cultural, base teórica da educação compensatória.

O sentimento de infância não se refere simplesmente à afeição pelas crianças, mas sim à consciência da singularidade da infância, ou seja, ao que diferencia a criança do adulto e a faz ser vista como um futuro adulto com potencial para se desenvolver.

Para entender o surgimento desse sentimento, é importante destacar dois aspectos relacionados ao contexto social, conforme aponta o historiador Philippe Ariès:

Era muito alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. É importante acentuar que essa mortalidade continua hoje a ser regra geral para os filhos de classes dominadas em países de economia dependente.

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é paparicada pelos adultos e outra surge junto com a primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da educação feita pelo adulto.

O sentimento de família, inseparável do sentimento de infância, é uma nova função que a instituição familiar assumiu, começando inicialmente na burguesia e se espalhando para a população em geral. É importante salientar que não é a família em si que é nova, mas sim o sentimento de família que surge nesse momento, ligado ao sentimento de infância. O reduto familiar tornou-se cada vez mais privado e a instituição da família assumiu funções antes destinadas à comunidade.

De acordo com Sonia Kramer (1987), a atual concepção de infância envolve uma dupla atitude em relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. As noções de inocência e razão não se opõem, mas são elementos fundamentais que formam o conceito de criança como essência ou natureza.

A ideia de infância não existiu sempre e de forma uniforme. Ela surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, quando houve uma mudança na inserção e no papel

social da criança na comunidade. Esse conceito de infância é determinado pela modificação das formas de organização da sociedade, que estabeleceu diferentes classes sociais nas quais o papel da criança é distinto. A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes, baseada em seu modelo padrão de criança, a partir de critérios de idade e dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social assumido dentro dessas classes.

A TRANSIÇÃO DE CICLOS

Quando uma criança inicia sua vida escolar, é uma das mudanças mais significativas que ela experimentará durante sua infância. O termo "transição educacional" se refere à mudança de uma fase educacional para outra, e durante essa transição, a criança enfrenta diversos desafios, como adaptação às novas relações sociais, estilos de ensino distintos, ambiente escolar, espaço físico, tempo, contextos de aprendizagem e o próprio processo de aprendizagem, o que torna este processo uma experiência intensa e com crescentes demandas.

Os processos de aprendizagem necessitam oferecer aos sujeitos um amplo leque de vivências e de atividades ao longo de todo o percurso formativo, haja vista que a realização de uma dada atividade não promove o desenvolvimento de todas as capacidades humanas; assim importa que a escola promova atividades relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, bem como valores éticos, estéticos e políticos. (SANTA CATARINA, 2014, p. 38)

Nas últimas décadas, tem havido um aumento no estudo da transição da educação infantil para o ensino fundamental, o que se tornou um tema importante de pesquisa. A maioria desses estudos se concentra em identificar as continuidades e descontinuidades que as crianças enfrentam durante a escolaridade obrigatória. Todos esses trabalhos ressaltam que, durante a transição entre essas duas fases, a criança precisa se adaptar a mudanças significativas, como um novo ambiente, novos colegas, professores e metodologia de ensino.

Temos defendido a ideia de que participar, brincar e aprender são necessidades e direitos da criança que devem ser garantidos na escola, com a função de oportunizar a apropriação dos elementos da cultura em qualquer momento do desenvolvimento e da formação do sujeito. (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 198).

Pesquisas recentes sobre a transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental indicam que é importante promover um sentimento de pertencimento na criança em relação ao novo ambiente escolar. Esses estudos também destacam a importância de garantir o bem-estar emocional da criança durante a transição, por meio da implementação de boas práticas pelas escolas que facilitem a adaptação à nova fase educacional, incluindo as rotinas e normas de comportamento. Além disso, a transição pode ser vista como um momento crítico que pode afetar a aprendizagem da criança. No entanto, é observado que uma transição adequada contribui para o sucesso escolar e social posterior da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a escola é considerada uma das instituições fundamentais da sociedade, desempenhando um papel-chave na integração dos indivíduos na vida social. Como outras instituições sociais, a escola de Educação Infantil passou por transformações significativas devido às demandas da nova sociedade. Isso significa que estamos vivendo um momento em que as funções essenciais da escola estão sujeitas a mudanças.

A transição educacional da educação infantil para o ensino fundamental é um momento complexo e crucial para a vida acadêmica dos alunos. É importante garantir a continuidade entre as duas etapas educacionais, de modo que uma transição bem-sucedida possa produzir bem-estar social, cognitivo e emocional para o aluno.

Para garantir uma transição de qualidade, é necessário um planejamento cuidadoso e centrado na criança, com a colaboração de profissionais treinados e guiados por um currículo apropriado. Essas transições aumentam a probabilidade de que os impactos positivos da aprendizagem e dos cuidados na primeira infância durem até a escola primária e além.

Diversas pesquisas têm confirmado a importância de uma transição bem-sucedida para o futuro escolar das crianças. Por isso, a transição educacional entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental deve ser considerada como uma mudança importante para as crianças e deve ser tratada com a devida atenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 07 jul.2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? (livro: Educação Infantil pra que te quero? CRAIDY E KAERCHER. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma, OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A História Da Educação Integral / Em Tempo Integral Na Escola Pública Brasileira, InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

FUJIMOTO, G. (maio de 2002). Atenção integral na primeira infância: os desafios do século XXI. Trabalho apresentado no 2º Encontro de Educação Inicial e Pré-Escolar, México, Monterrey. Disponível em: http://www.cendi.org/interiores/encuentro2002/arch/p_gaby.htm. Acesso em 03 jul.2023.

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

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MELÉNDEZ, L. (27 de maio de 2003). Novas ideias sobre a estimulação do desenvolvimento integral em bebês. Palestra de abertura apresentada na celebração do 15º Aniversário do INEINA. Heredia, Costa Rica: Instituto de Estudos Interdisciplinares de Crianças e Adolescentes, Universidade Nacional. Disponível em:

http://66.160.203.127/CMS/images/stories/variospdfs/ladyestimulacion2003.pdf. Acesso em 13 jul.2023.

OLIVEIRA, Z. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M.C.G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista Histedbr on-line, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PERALTA, M.V. Na construção de uma pedagogia para crianças do século XXI. Contribuições da América Latina. Madri: OIE. 2004.

PITLUK, L. O jardim de infância: uma instituição educacional. In L. Pitluk (Coord.), Jardín Maternal III, um desafio a favor da infância (Coleção 0 a 5, Educação infantil, pp. 6-21). Buenos Aires: Edições de notícias educacionais. 2001.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLOR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. Educação Infantil e Formação de Professores. Florianópolis: da UFSC, 2012. p. 256.

ROCHA, E.A.C. A pedagogia e a Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p, jan./fev./ mar./abr. 2001.

SILVA, Isabel de Oliveira e.; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Educação Infantil: bases históricas, políticas e sociais. Educação Infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2008.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIVERSIDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

MARIANNA MARIA DONADELI

Resumo

Este artigo apresenta as ideias principais presentes nas obras de Paulo Freire. Buscamos colocar o essencial para que, assim, pudéssemos apresentar a obra à classe da unidade curricular Educação de Jovens e Adultos: diversidade e práticas educativas.

Baseamo-nos principalmente nos estudos de Paulo Freire (1987), Freire (1993) e Freire (1996) para pesquisar as necessidades itinerantes da educação de jovens e adultos. Pretendemos, assim, buscar informações acerca do papel da EJA e seus impactos causados pelas modificações sociais e as práticas de ensino e aprendizagem condizentes com a realidade escolar.

Palavras-chave: Pedagogia; Eja; Práticas Educativas; Ensino-aprendizagem.

Abstract

This article presents the main ideas present in Paulo Freire's books. We sought to put the essentials so that we could present the work to the class of the curricular unit Youth and Adult Education: diversity and educational practices.

We base ourselves mainly on the studies of Paulo Freire (1987), Freire (1993) and Freire (1996) to research the itinerant needs of youth and adult education. We intend, therefore, to seek information about the role of EJA and its impacts caused by social changes and learning practices consistent with the school reality.

Keywords: Pedagogy; Eja; Educational Practices; Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo possui o objetivo de analisar a educação de jovens e adultos, compreender suas necessidades sociais do ensino fundamental ao médio. Visa encontrar possíveis métodos de ensino para atender a este público, contribuir para a permanência discente na escola, diminuir a evasão escolar e ainda promover ensino-aprendizagem significativo.

Este trabalho apresenta, sucintamente, as ideias principais presentes nas obras de Paulo Freire. Buscamos colocar o essencial para que assim, pudéssemos compreender a Educação de Jovens e Adultos: diversidade e práticas educativas.

Os educandos da EJA compõem um grupo composto, principalmente por jo vens e adultos, já inseridos no mercado de trabalho ou dispostos à inserção, apresentando histórico de ensino irregular, devido ao pouco ou nenhum acesso à educação anteriormente. Tais sujeitos, plurais e heterogêneos, possuem especificidades e necessidades próprias e, portanto, precisam de uma educação adequada às suas condições peculiares de estudo. Assim, os conceitos de igualdade e isonomia enquadram a educação voltada a jovens e adultos devido em sua singularidade; precisam receber uma educação que atenda às características e disponibilidades dos educandos, assegurando condições para que essas pessoas permaneçam na escola, usufruindo de aprendizagens sig nificativas às suas realidades.

As dinâmicas do processo ensino-aprendizagem devem conter propostas de produção que contemplem a educação integral do estudante em toda sua extensão. Nesse sentido, ressalta-se a importância de o professor refletir sobre as acepções de ensino e seus procedimentos e ter compreensão plena das vivências prévias e do conhecimento de mundo dos discentes a fim de se obter o desenvolvimento consistente do aluno nas diversas dimensões constitutivas do ensino integral, ou seja, nos âmbitos intelectual, social, emocional, físico e cultural e dessa forma, constitui-se em um dos alicerces fundamentais para a educação integral do discente.

Nesse sentido, a articulação dos componentes curriculares atrelados aos objetivos de desenvolvimento sustentável requer o diálogo constante entre educadores e educandos para que possam discutir quais conteúdos devem ser trabalhados, construindo um ensino /aprendizagem capaz de atrelar os conhecimentos de mundo desses alunos e descobrir as reais necessidades de aprendizagem. Ao reconhecer as experiências de vida dos educandos, deve se relacionar essas vivências com os conteúdos formais de ensino para que a aprendizagem seja significativa para os jovens e adultos. Na EJA, o currículo não deve ser considerado estável/fixo, pois as necessidades e especificidades dos educandos se alteram no decorrer de cada ciclo, exigindo que novos conteúdos sejam trabalhados, permitindo, assim, que os educandos se sintam parte efetiva do processo de aprendizagem.

O OPRIMIDO

Com base no livro “Pedagogia do Oprimido”, Paulo freire justifica referindo-se aos conceitos de humanização e desumanização. Aquela é estabelecida pelo anseio da liberdade, da justiça, da desalienação e da afirmação dos homens como pessoas. A desumani-

zação é resultado de uma "ordem" injusta, da falsa "generosidade", da violência dos opressores gerando o ser menos dos oprimidos e o status de quase "coisa", assim, roubando a humanidade tanto dos oprimidos quanto a dos opressores. A generosidade que camufla a violência real sofrida pelos oprimidos; que tem sua continuidade na injustiça. Dessa forma, podemos observar uma contradição entre opressores- oprimidos. A superação dessa contradição parte dos oprimidos, já que o reconhecer a si mesmo e a insatisfação do ser menos os leva a lutar contra os opressores na tentativa de se libertar e recuperar sua humanidade roubada.

No entanto, a pedagogia libertadora encontra dificuldades, pois os oprimidos são seres duplos:

A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na

situação concreta, existencial, em que se "formam". O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja separação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são seu testemunho de humanidade. (FREIRE; 1987, p. 17)

Com isso, o opressor pode ser considerado uma "sombra" que se interioriza no oprimido e que a liberdade provoca a expulsão dessa sombra deixando um "vazio" a ser preenchido com um conteúdo oriundo de sua autonomia e responsabilidades. Devido a essa "sombra" que as ações dos oprimidos são "prescrições", isto é, uma consciência imposta por e para outro, o que Freire denomina de "consciência servil".

Assim, sendo tratados como objetos e, portanto, quase "coisas", os oprimidos têm suas finalidades prescritas pelos opressores.

Por serem duplos, os oprimidos tendem a ser opressores "aderindo" a postura do opressor, o que influencia na luta pela libertação. Nessa busca pela humanidade, os oprimidos não devem se sentir ou se tornar opressores dos opressores, pois estariam desumanizando a outros homens. São os oprimidos quem possuem o poder e a força para libertar a si mesmos e aos opressores, recuperando a humanidade dos dois. Freire compara a libertação com um parto, porque dela nasce um homem novo a partir da superação da contradição opressores-oprimidos, um "(...) homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se." (p. 19). É na luta pela superação da contradição que eles lutam para ser mais.

Segundo Freire, outro problema encontrado pela libertação é a funcionalidade domesticadora da realidade que age como uma força de imersão das consciências.1 É preciso emergir dessa força subjugadora para se libertar, o que só verdadeiramente ocorre através da práxis, ou seja, pela ação e reflexão na transformação do mundo.

Freire afirma que os opressores não reconhecem sua libertação. Estes sentem que seus direitos foram violados e até mesmo se sentem oprimidos, pois se acham no direito de viverem como antes, mesmo que isto fosse à custa de outros, já que eles são as pessoas e os outros são as quase "coisas". Contudo, quando o opressor reconhece seu status de opressor e pretende transformar essa realidade, alia-se à luta de libertação dos oprimidos, mas essa aliança, para ser verdadeira, deve estar destituída de preconceitos e concepções dominadoras por parte dos opressores, e estes devem acreditar na capacidade dos homens e comungar com eles.

Por fim a liberdade é retratada em comunhão dos homens. Os oprimidos precisam se reconhecer como homens e não como "coisas", libertando-se da dependência emocional que têm dos opressores. Por isso, a ação para a liberdade, ao juntar-se à luta dos oprimidos, deve ser uma ação com eles e não para eles, um ato de amor não individualista.

O PERFIL DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

As relações entre educandos e educadores são fundamentalmente relações de narração ou dissertação, isto é, o educador narra os conteúdos como uma realidade fixa, estática, "enchendo" os educandos com palavras vazias, desconexas da realidade concreta.2 Freire nomeia esta relação educador-educandos de educação "bancária", na qual os educandos são meros recipientes onde os educadores "depositam" os conteúdos. Essa educação é sem comunicação, criatividade, transformação e alienante, fazendo do homem um objeto paciente. O autor, assim, resume os papéis da relação educador- educandos:

- o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;

- o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

- o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1987, p. 34)

Contrapondo essa educação "bancária", Freire apresenta a educação problematizadora, na qual educandos e educadores se humanizam no engajamento da luta pela liberdade. Enquanto na educação "bancária" a consciência é considerada algo vazio a ser preenchido na educação problematizadora a consciência é tratada como uma consciência que possui intencionalidade no mundo; é aquisição de uma consciência da consciência sobre si e o mundo.

A educação "bancária" conserva a contradição negando a dialogicidade e, portanto, mantendo a dominação e "domesticação" dos educandos. Já a educação problematizadora exige a superação da contradição, pois ela serve à libertação que garante uma situação dialógica dando autonomia aos educandos. A partir da dialogicidade que resultam as novas relações educador-educando e educando-educador:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987, p. 39)

Então, o objeto de conhecimento deixa de ser uma propriedade apenas do educador para tornar-se objeto de reflexão de educador e educandos. Estes deixam de ser recipientes passivos e passam a ser sujeitos críticos. Os educandos percebem que a realidade estática, proposta pela concepção "bancária", é na verdade uma realidade em transformação pela ação e reflexão.

A educação "bancária", que concebe a realidade como estática, não reconhece o homem como sujeito histórico. Em contrário a esta, a educação libertadora trata o homem como sujeito histórico, seres em transformação e, por isso, inconclusos, que ainda estão sendo em uma realidade também inacabada.

Com isso, percebemos que o perfil do educador deva ser comprometido, responsável afetuoso, capaz de compreender as necessidades educacionais dos alunos. Talvez, por isso, a oferta escolar encontre dificuldades para encontrar profissionais capacitados para atender o público da EJA. Uma dessas dificuldades é a falta de formação de educadores.

Muitas vezes os educadores falham ao infantilizar os alunos pertencentes a Educação de jovens e adultos, desconsiderando suas experiências e vivências. A ausência de materiais didáticos apropriados às necessidades dos estudantes implica na dificuldade de lecionar para este público; os educadores tendem a recorrer aos materiais didáticos próprios para crianças, em se tratando de alfabetização, e buscam adaptá-los às necessidades dos jovens e adultos. Com tantas dificuldades, a oferta atual de educação ainda segue o modelo tradicional, que nem sempre contempla as especificidades da EJA e acarreta na evasão dos alunos por ausência de identificação entre educando-escola, tornando o ensino não significativo para os estudantes.

O profissional docente deve utilizar uma linguagem simplificada e acessível aos alunos. Acreditamos ser necessária a reinvenção do docente, para que possa acompanhar as mudanças educacionais, comportando-se como mediador e facilitador de conhecimentos aos educandos. É imprescindível que haja boa formação e uma preparação para este tipo de ensino, em que o aluno é protagonista e o professor tem o dever de orientá-lo durante o período estudantil.

A elaboração do conteúdo programático compreende duas etapas principais. A primeira etapa é uma investigação do mundo do educando, apreciando com os educandos quais os temas relevantes para eles. Tais temas tem de ser concretos e presentes na realidade do educando. A segunda etapa compreende a organização de todo esse material que foi discutido no primeiro momento, delimitando a área em que irá trabalhar. Esses conteúdos serão agrupados em unidades de aprendizagem que estabelecem uma sequência.

Assim, os educandos se identificarão com o conteúdo programático e não se sentirão estranhos para com ele, pois o programa foi elaborado em conjunto com os educandos e, portanto, dele faz parte.

A participação na construção de sujeitos sociais, adotando diferentes estratégias e metodologias diversificadas, espera-se que o professor tenha comprometimento em produzir aulas estimulantes e criativas, seja responsável com suas práticas pedagógicas, esteja aberto a novos desafios e consolide uma educação significativa a todos.

O conhecimento na ação, ou o conhecimento tácito, seria aquele constituído na prática cotidiana do exercício profissional. Concebemos que esse é um saber que se constrói com base nos conhecimentos prévios de formação inicial, articulado com os saberes gerados na prática cotidiana, de forma assistemática e muitas vezes sem tomada de consciência acerca dos modos de construção. Para um projeto de formação numa base reflexiva, torna-se fundamental

conhecer e valorizar esses conhecimentos que são constituídos pelos professores, seja através de uma reflexão teórica, seja através desses processos eminentemente assistemáticos. (LEAL, 2005, p.114): Citação

Com relação aos processos avaliativos, torna-se imprescindível compreender que não devem considerar somente os produtos ou os instrumentos tradicionais como modelos a serrem seguidos, pois o processo ensino-aprendizagem requer, obrigatoriamente, a análise das características e dos conhecimentos prévios do aluno, suas histórias e demandas, ou seja, as dificuldades intrínsecas ao complexo e diverso alunado da EJA.

Nesse sentido, constroem-se processos de avaliação emancipatória com a colaboração determinante do estudante a partir do trinômio basilar: escuta ativa, a valorização do conhecimento prévio e participação dinâmica. A escuta ativa permite à unidade escolar providenciar e valorizar a voz dos estudantes em suas demandas pedagógicas e comunitárias visando à compreensão das adversidades dos alunos em suas múltiplas dimensões; a valorização do conhecimento prévio permite á unidade oportunizar ao aluno o desenvolvimento da autonomia e de seu protagonismo, inserido em projetos que valorizem o senso de cooperação e solidariedade. Por fim, revela-se essencial a participação dinâmica do estudante nas esferas de debate e discussão presentes na unidade educacional, tais como a mediação de conflitos, o grêmio estudantil, o conselho de classe, a Associação de pais etc.

Para isso, a proximidade do professor a realidade do estudante é importante para que possa compreender melhor as vivências e os saberes para que sua prática pedagógica seja significativa e auxilie o educando a desenvolver o senso crítico e a resolver problemas do dia -a dia.

O diálogo está atrelado ao pensar crítico, capaz de superar a dicotomia mundo- homem e perceber a realidade como um processo. Sem diálogo não há comunhão e, portanto, não há educação verdadeira.

Com o diálogo vem a discussão dos temas geradores, ou seja, sobre o conteúdo que se dialogará. Não se deve apresentar uma visão de mundo pessoal

(método condizente com a concepção "bancária"), e sim dialogar com os educandos possibilitando variadas percepções do mundo e de si mesmo. É a partir de uma situação concreta e presente que se busca a organização do conteúdo programático: "O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores." (FREIRE, 1987. p. 50).

A investigação dos temas geradores, através de uma metodologia conscientizadora, permite que os homens pensem o mundo de forma crítica. Freire reforça que o tema gerador é apenas compreendido na relação mundo- homem, pois não se encontra isolado da realidade e nem do homem. Investigar os temas geradores é investigar o pensar do homem da realidade e seu atuar sobre ela. Quanto mais os homens investigam as temáticas geradoras mais eles se tornam conscientes da sua realidade e mais se apropriam dela.

Para Freire, o conceito antropológico de cultura é um tema central indispensável, já que a discussão do mundo da cultura mostra o nível de consciência da realidade que os educandos desenvolvem. Esse tema de cultura também possibilita o surgimento de outros temas os quais os educadores vão problematizando, instigando a investigação desses outros temas.

Por fim, para que algo seja transformado é necessário que a ação e a reflexão sejam aplicadas conjuntamente. Demonstrando dessa forma que um indivíduo que assume o papel de liderança revolucionária, deve trabalhar em prol dos oprimidos, não forçando seu ponto de vista e sim trabalhando o diálogo. De modo algum este líder deve induzir os indivíduos, pelo contrário, deve estabelecer o novo diante de uma sociedade de dominadores.

Ao retratar o sistema de opressão antidialógico, Freire apresenta quatro elementos utilizados para o domínio da sociedade. O primeiro quesito utilizado é a conquista, por este método de opressão, torna-se possível manipular os oprimidos para que dessa forma, os dominadores atinjam seus objetivos: "O antidialógico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas" (FREIRE, 1987, p. 78).

Como segundo item, o autor destaca a divisão, para os opressores condicionarem o povo unido pode atrapalhar objetivo de dominação. Para que isso não ocorra, é preciso esquivar-se e não aplicar conceitos que possam provocar com revoltas e união entre a população. Assim, a divisão da população torna-se essencial, se o povo se unir poderá gerar brigas, lutas, desordem, dificultando a persuasão em massa. Quanto menos indivíduos pensantes e unidos, mais chances o objetivo de dominação será alcançado.

O terceiro ponto aborda a manipulação, aqueles com pouco conhecimento político são facilmente induzidos pelos que detém maior conhecimento. Essas pessoas que se julgam detentoras desse saber político, utilizam o poder para continuarem manipulando e enganando as pessoas.

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto

mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder (FREIRE, 1987, p. 83).

O quarto e último elemento trata-se da invasão cultural, um instrumento de dominação da classe opressora, sua visão de mundo é inserida nos oprimidos e estes passam a enxergar o mundo com os olhos dos opressores, tornando-se presas fáceis e sendo guiados pela minoria da classe dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a concepção de educação problematizadora ainda não conseguiu ser estabelecida, o professor vive um drama entre ensinar o que realmente pensa ou cumprir com o currículo que lhe é imposto pelos órgãos educacionais. Estas políticas públicas muitas vezes "engessam" a escola, os planejamentos realizados muitas vezes não saem do papel e os professores não têm autonomia para preparem os conteúdos. Muitas vezes estão presos aos livros didáticos e seguem cronogramas apertados, precisam ensinar muitas coisas em pouco tempo.

Na maioria das vezes os alunos não prestam muita atenção na aula, pois o conteúdo exposto, não condiz com a realidade deles. Desse modo tanto o professor quanto o aluno, se sentem limitado. As condições de trabalho que o professor é submetido são desgastantes e ele torna-se tão vítima da opressão quanto o aluno.

Dessa maneira, as ações pedagógicas em prol da inclusão que reflitam sobre os impactos causados na comunidade em toda sua diversidade que possam auxiliar na compreensão de quais grupos podem estar sendo negligenciados.

Assim respeitar as experiências vivenciadas pelos estudantes pois, muitos vivem em situação de vulnerabilidade e o ambiente escolar muitas vezes se torna um ambiente mais seguro que suas próprias casas. Ainda devemos observar e registrar cada informação obtida e pensar em sua implementação nas escolas. Ainda nas ações pedagógicas promover momentos de reflexão para que assim possam expor suas ideias, aguçar o senso crítico tornando o ambiente inclusivo e acolhedor, pois estar em um ambiente que remeta à paz e tranquilidade faz toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, construir projetos de valorização da diversidade e ainda organizar eventos que abordem questões como inclusão, bullying, preconceito e representatividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEAL, Telma Ferras. Desafios da educação de Jovens e Adultos: construindo práticas desalfabetização/ Telma Ferraz Leal; Eliana Borges Correia de

Albuquerque (org.) – 1ª ed.;

Reimpor. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

- DI PIERRO; Maria Clara. A educação de Jovens e Adultos na LDBEN. mimeog.

DI PIERRO; Maria Clara. Os projetos de Lei do Plano Nacional de Educação e a Educação

SERGIO, Haddad and DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.108-130. ISSN 1413-2478.

FREIRE. Paulo. NOGUEIRA, Adriano. Que Fazer: Teoria e Prática em educação popular. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ªEd. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

. Pedagogia do Oprimido. 17ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a Formação de Educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. Educação Temática Digital, Campinas- SP, v. 15, n. 2, p.250-263, maio 2013. Disponível em: Acesso em: 16jun. 2023.

SOARES, L.J.G. Formação de Educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia. In: SOARES, L. et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.78-99.

A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: O USO DA FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÔNICA PUGLIESI

RESUMO

A educação infantil é uma etapa de muitas descobertas e grandes aventuras, onde a criança vai gradativamente percebendo suas potencialidades e explorando-as em benefício dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Como bem sabemos, a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, não menos importante que a etapa de educação fundamental, onde propriamente se iniciam os processos de alfabetização e letramento. No entanto, o desenvolvimento da criança ocorre à medida que ela se apropria da aprendizagem e das vivências cotidianas, que lhe permite, assim, ampliar seu repertório, suas experiências e o próprio amadurecimento motor e cognitivo. O registro de todo esse processo é fundamental para que, tanto professores como familiares consigam compreender como o aluno transita pelas etapas de aprendizagem e como isso favorece (ou não!) seu desenvolvimento. Dentre as várias formas de registro, destacamos a importância que o registro fotográfico representa na educação e, em especial, na educação infantil, pois permite que a própria criança, mesmo sem dominar os processos de alfabetização necessários no registro transcrito, possa acompanhar suas etapas evolutivas.

Palavras-chave: Registro; Fotografia; Memórias; Vivências.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é marcada por vivências que a criança certamente irá se lembrar por muito tempo, não apenas pela riqueza de conhecimentos ou pelas brincadeiras animadas com a turma, mas sobretudo por ser uma etapa que propicia um desenvolvimento que marcará a própria evolução motora e cognitiva ao longo de sua trajetória escolar, assim como na própria vida adulta, pois muitas etapas de desenvolvimento infantil incidem também na forma como o sujeito se relaciona socialmente.

Muito além do que a sociedade pode conceber acerca desta etapa educacional, a educação infantil perpassa o simples cuidar e educar, trazendo profundidade ao processo de desenvolvimento do aluno nesta a primeira fase da educação formal. Como destacado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI (1998), esta etapa da educação básica compõe importante etapa para o desenvolvimento cognitivo e social, a ser acessado pelo aluno nas fases posteriores de sua vida escolar. Portanto, é preciso avaliar a necessidade de novas abordagens sobre práticas curriculares desenvolvidas, sobre o planejamento e o planejar, assim como nos métodos de registro das ações realizadas no cotidiano educacional.

Mais que apenas um documento que comprova o trabalho desenvolvido, em atendimento às propostas curriculares da educação, o registro pressupõe um material informativo que pode ser resgatado a qualquer tempo, seja para acompanhar o desenvolvimento da criança, seja para permitir reavaliar os processos pedagógicos utilizados, afinal, planejar e replanejar ações são uma das ferramentas que permitem alinhar o planejamento das práticas educativas aos processos de aprendizagem do aluno e, particularmente na educação infantil, atender às necessidades e a como cada aluno reage aos processos ensino-aprendizagem.

É essencial que a escola possibilite às crianças explorarem suas habilidades e capacidades, respeitando sua bagagem cultural, valorizando a interação e as vivências individuais como forma de estimular a diversidade e a ampliação dos saberes coletivamente construídos, pois a educação infantil visa o pleno desenvolvimento da criança desde a primeira infância, reconhecendo o ambiente escolar enquanto espaço de relacionamento privilegiado, priorizando as relações interpessoais da criança com o outro e com o meio, favorecendo assim tanto seu desenvolvimento individual como o processo de construção de aprendizagens.

Tão importante como as próprias ferramentas didático-pedagógicas, o registro busca permitir a reavaliação e reflexão do processo ensino aprendizagem, considerado desde o próprio planejamento até os resultados observados. Cabe ressaltar que o registro é um exercício reflexivo das próprias ações planejadas, pois permitem revisitar os processos trilhados, favorecendo a observação de como cada sujeito reage/reagiu às intervenções propostas, podendo ser realizado de diferentes formas através do registro descritivo, por meio de relatórios de avaliação individual, diário de classe, ficha de acompanhamento individual, portfólios, entre outros. Dentre os vários modelos de registro, daremos destaque ao registro fotográfico como ferramenta de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, buscando apresentar os principais diferenciais, recursos e aspectos de destaque para sua utilização na educação infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Não podemos deixar de trazer os aspectos essenciais que esta etapa da educação

formal visa atender, principalmente por se tratar de uma etapa singular para a criança, que encontra da escola de educação infantil um espaço de grandes transformações, pois o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado à interação do sujeito com o outro e com o meio (VYGOTSKY, 1996). No ambiente escolar, este processo de interação está também interligado às propostas didático-pedagógicas e à forma como são trabalhadas coletivamente, permitindo assim que cada indivíduo possa apresentar seus conhecimentos culturalmente adquiridos e ter contato com as experiências do outro, pois como destaca Costa da Costa :

"Esse é o melhor momento, quando o cérebro responde prontamente. O órgão está pronto para ser estimulado, desenvolver-se, diz o especialista. E quanto melhor estimulado, mais habilidades e competências terá o futuro adulto. Para começar agora não é preciso muito tempo ou investimento em atividades, brinquedos caros ou uma cuidadora especializada". (GOV.BR, 2023, s.d.)

Como destacado por Vygotsky (1998), o homem aprende desde seu nascimento até enquanto durar sua existência, pois a vida é um aprendizado constante, o que promove a evolução do homem e se reflete nas mudanças da sociedade, por isso estamos em constante transformação social, tecnológica e cientifica. A própria sociedade vem sendo modificada ao longo dos tempos e de acordo com as evoluções ocorridas nos vários segmentos sociais. Da mesma forma, o homem muda, se desenvolve, modifica padrões de comportamento, sociais, morais e cognitivos, pois a formação e desenvolvimento de um indivíduo está diretamente relacionada às suas experiências e vivências cotidianas, assim como os próprios processos educativos, que constantemente são repensados, aprimorados e apresentados por meio de novas práticas e processos pedagógicos que auxiliam no desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Porém, pensar no fazer pedagógico também diz respeito às formas de registro dos processos ao longo da aprendizagem, não apenas nas etapas avaliativas, mas especialmente de como se dá o aprendizado e a forma como o aluno se relaciona com a construção da aprendizagem. Na educação infantil, quando pensamos em registro, vem à mente os diários de registro, as fichas de acompanhamento, os portfólios elaborados a partir dos trabalhinhos que as crianças desenvolvem. Mas é possível ir além disso, buscando ferramentas que possibilitem o registro de momentos específicos em que a atividade ocorre e, principalmente, sem que haja a interferência da interpretação de quem realiza esse registro.

A fotografia é algo que permite ir além da preservação da memória, eternizando momentos singelos ou lembranças especiais. A aplicação do registro por meio da fotografia traz possibilidades de capturar situações em que a criança ou o próprio coletivo estão imersos na ação, sem a interferência de um relato linguístico, onde o professor se torna o agente central.

O REGISTRO ENQUANTO ETAPA PEDAGÓGICA ESSENCIAL NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Quando pensamos no cotidiano da educação devemos ter em mente a importância que cada etapa representa para o sucesso dos objetivos traçados. Décadas atrás não se falava em registro e na importância que essa etapa representa no processo de desenvolvimento, porém com a educação centrada no aluno e após a compreensão de que a própria educação só deve ser concebida a partir do sujeito e de suas necessidades, podemos compreender que o registro, então, é fundamental para compreendermos como e se os processos pedagógicos estão realmente atendendo seus objetivos maiores.

A partir do momento em que se compreendeu o próprio aluno como protagonista no processo de construção da aprendizagem, percebeu-se também a importância do registro para a reflexão acerca de como esse processo ocorre e como deve ser concebido. Com isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ressaltam esse processo de observação como parte integrante indispensável ao trabalho pedagógico, como vemos:

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. (DCNEB, 2013, p. 95)

Isso posto, podemos concluir que o registro são elementos essenciais na rotina escolar, pois não apenas atendem as exigências legais no processo ensino-aprendizagem, mas sobretudo permitem à escola e ao professor utilizarem-se da documentação pedagógica como ferramenta reflexiva das práticas cotidianas. Como destacam Marques & Almeida:

[...] "em linhas gerais, podemos conceituar documentação pedagógica como sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência,

ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo" (2012, p. 445).

Como destacam Barbosa & Fernandes (2012) a documentação pedagógica deve ser vista como elemento base da ação docente, de modo a permitir que cada registro possa ser utilizado não apenas como elemento comprobatório das práticas didático-pedagógicas, mas sobretudo para que possa contribuir para a qualificação da educação infantil, pois "ela [a documentação pedagógica] se constitui como uma produção pedagógica e como importante instrumento de trabalho" (2012, p.11). Para as autoras:

A expressão documentação pedagógica parece ter potência para produzir outros sentidos. Embora ela já circule há algum tempo nos discursos pedagógicos, não ocupou, ao menos até a última década do século XX, um lugar de destaque na literatura educacional do país. Talvez exatamente aí esteja sua potência. A prática da documentação pedagógica, ao tentar produzir outros sentidos, sacode as já cansadas e saturadas palavras da didática, como planejamento, currículo e avaliação, bem como sua estruturação linear: primeiro se definem objetivos, depois conteúdos, depois estratégias... Como se, ao escrever um plano, as definições posteriores não redefinissem as iniciais (BARBOSA e FERNANDES, 2012, p. 9).

Quando registra, o professor está na verdade ressaltando as observações de cada aluno, o modo como ele reage, como interage, como observa e aprende. O processo de registro permite que o professor conheça cada vez mais seu aluno e passe a identificar as sutilezas e preferencias de cada aluno durante as práticas cotidianas na escola. Assim, quanto mais fiel o registro for às práticas desenvolvidas, mais precisas podem ser as ações a serem planejadas e replanejadas, o que faz do registro fotográfico uma ferramenta excepcional, pois permite observar cada sujeito em sua ação plena, permitindo perceber seu olha, sua entrega, seus sentimentos, expressos pela imagem capturada no momento real.

"É com o registro dos fatos, dos atos, dos acontecimentos do dia a dia que aprendemos a ver o grupo em geral e cada criança em particular, compreendendo, assim, que lá estão meninos e meninas em busca de tempo para viverem a infância" (OSTETTO, 2008, p. 23).

DOS MODELOS DE REGISTRO

Há diferentes formas de realizar o registro pedagógico nas diferentes etapas a educação, que assumem desde as características observativas como também as avaliativas. Especificamente na educação infantil, os modelos de registro mais utilizados, por permitirem trazer aspectos relevantes do desenvolvimento da criança e a forma como ela reage às propostas e ações pedagógicas desenvolvidas são as anotações descritivas que compõem os relatórios de observação, fotografias, filmagens, gravações em áudio e as produções realizadas pelos próprios alunos, podendo ser realizados em fichas individuais, cadernos de registros, diário de classe, agendas, portfólios, álbuns, arquivos digitais, entre outros.

Os registros descritivos, mais comumente utilizados, são em geral relatórios avaliativos sob a ótica docente e que descrevem o desempenho das crianças. De acordo com Hoffmann, começaram a ser elaborados na década de

1970, numa [...] "tentativa de garantir a natureza qualitativa e descritiva que a avaliação deveria resguardar na Educação Infantil" (2012, p. 97).

Em que áreas do conhecimento/desenvolvimento a criança apresenta avanços? Quais os fatos que levam o professor a contextualizar tais avanços? (comentários, temas de interesse, brincadeiras, participação em jogos, atitudes). Apresenta alguma área a ser mais bem trabalhada? Como pode o professor intervir nesse sentido? Qual contribuição possível da família? Como os pais se referem quanto aos próprios avanços e ao trabalho da instituição? Como as crianças se referem aos próprios avanços e ao trabalho que desenvolvem? (HOFFMANN, 2001, p. 64)

Por vezes os cadernos de registros trazem, além das observações descritivas dos professores, também algumas das produções realizadas pelas crianças, buscando assim traduzir mais fielmente as experiências dos alunos nas diversas intervenções pedagógicas propostas. Mas foi a partir do desenvolvimento tecnológico e com as facilidades das ferramentas de foto e vídeo, especialmente dos smartphones, que a fotografia ganhou cada vez mais espaço como registro pedagógico, organizados por meio de portfólios e arquivos digitais.

[...] "o portfólio é uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo. Afigura-se como uma estratégia de avaliação que se inscreve no movimento de avaliação alternativa e que apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças menores, tornando possível aceder a múltiplas fontes de evidência para olhar e documentar o processo de aprendizagem da criança" (PARENTE, 2004, p. 52).

Comumente utilizado por artistas, designers, arquitetos, entre outros, o portfólio nada mais é que uma pasta onde os profissionais armazenam seus projetos profissionais em fotos e imagens que servem como cartão de visitas para propagar suas experiências comercialmente. Na educação

o portfólio passou a ser utilizado também como uma vitrine, no entanto com o objetivo de acompanhar o processo da aprendizagem da criança (BARBOSA & HORN, 2008).

Citando Lopes (2009), o portfólio pode ser organizado como forma de registrar projetos pedagógicos específicos para a finalidade de, por exemplo, uma mostra cultural com as produções realizadas pelo aluno durante determinado período de trabalho, ou mesmo como uma sequência didática sobre um tópico específico, onde fica mais simples identificar o processo de desenvolvimento do aluno. Através do portfólio o professor pode armazenar fotos, imagens e transcrever experiências que permitam registrar as falas das crianças ou suas considerações acerca do trabalho pedagógico apresentado. Porém, é possível também, utilizar-se de arquivos digitais, onde o professor consegue elaborar um portfólio com fotos, imagens, vídeos e áudios, conseguindo então traduzir fielmente as experiencias da criança, além de conseguir observar detalhadamente como cada aluno constrói as etapas de desenvolvimento e como se apropria das experiências oferecidas.

Vale ressaltar que por meio do registro fotográfico é possível demonstrar a intencionalidade do trabalho pedagógico, oportunizando inúmeras possibilidades de observação e reflexões, não apenas por parte do professor e da escola, mas também da própria criança e das famílias, pois o portfólio, seja ele físico ou digital, oferece a oportunidade de folhear sempre que necessário e desejado, o que favorece a reflexão sobre os processos vivenciados pelas crianças. Para a autora "os portfólios representam a construção de memória, de história tornando possível o intercâmbio de experiências e dos saberes dela decorrentes" (LOPES, 2009, p. 130).

É através desse processo de reflexão que a escola pode repensar e estabelecer planejamentos centrados na criança e em suas necessidades, de modo a tornar o processo ensino-aprendizado uma ação eficaz e efetiva, fazendo com que a documentação pedagógica assuma, então, seu papel no planejamento e organização das propostas pedagógicas e da própria ação do professor no cotidiano da escola, durante as práticas escolares. Como ressaltado por Luff (2010), o registro conta com diversas formas de expressão, sendo a escrita apenas um deles. Para a autora, a documentação "[...] deve ser útil e compensadora, realizada de "[...] modo reflexivo, proativo e aberto..." (2010, p.214/215).

Em suas observações acerca da importância da documentação pedagógica, Luff (2010, p.210/212) apresenta quatro aspectos que destacam a importância que o registro assume no processo pedagógico:

1. A observação e a documentação da aprendizagem, realizada por meio de imagens, fotos, mídias, podem se constituir em uma maneira eficaz de valorizar a ação do aluno e a própria escuta da criança, pois traduz efetivamente sua ação e não a interpretação dada por meio de um relatório, que certamente sofre a interpretação de quem o realiza;

2. O registro por foto, imagens e afins se mostra importante fonte de análise e conhecimento do aluno, pois possibilita a observação de nuances e linguagens pelas quais a criança se comunica e se expressa, traduzindo então o que cada aluno necessita. Isso s traduz em importante fonte de informação para os educadores na educação infantil, onde a criança permanece tão pouco tempo, mas onde são percebidas grandes transformações em tão curto espaço de tempo. Assim, esse material permite ao professor e a escola, vincular o conhecimento sobre teorias de desenvolvimento infantil às diversas áreas curriculares presentes nas diretrizes da educação infantil, permitindo então planejamentos pedagógicos mais eficazes e efetivos para o processo de desenvolvimento da criança;

3. Outro aspecto relevante acerca do registro fotográfico está na facilidade em apresentar às famílias todo o processo de construção que acontece na educação infantil, demonstrado através do registro de imagens e vídeos, onde a família pode constatar realmente como 'é' sua criança na escola, qual é efetivamente sua integração nos processos pedagógicos e como acontece seu desenvolvimento em cada uma das etapas vivenciadas. Sem dúvida, esse modelo de registro favorece a comunicação entre a escola e a família, pois vem carregado de emoções e sentimentos traduzidos em memórias fotográficas;

4. E por último, a autora ressalta a importância do registro fotográfico e por vídeo para a promoção de uma educação de qualidade, pois exemplifica de modo fiel as experiências educacionais e as etapas do processo de aprendizagem, permitindo reflexões e avaliações voltadas à sua reformulação de acordo com os resultados observados em cada uma das etapas da educação infantil e de acordo com as propostas traçadas para o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente é irrefutável a importância que o registro pedagógico representa não apenas na educação infantil, mas em qualquer fase da educação, até mesmo nos cursos de formação profissional, pois bem sabemos que a melhor forma de observarmos a necessidade de mudanças e adaptações é por meio de profundas reflexões acerca do que temos e do que precisamos.

Em particular sobre o registro fotográfico ou por imagens, podemos afirmar que estabelece permite estreita relação entre a

prática pedagógica cotidiana e a educação de qualidade, pois este modelo de registro favorece reflexões mais precisar e verdadeiras do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, permitindo assim o replanejamento e a ressignificação das práticas pedagógicas adotadas, alinhando a prática pedagógica e a ação docente à necessidade do aluno.

Outro aspecto relevante a ser destacado é o que o registro por imagens, por si só, já carrega grande intencionalidade, pois favorece a realidade da prática cotidiana sem a intervenção ou interpretação do professor em sua captura, pois a imagem, a foto, o vídeo, traduzem a realidade, a verdadeira integração da criança com a ação pedagógica proposta. Certamente cabe à escola e ao professor decidir qual a melhor ferramenta utilizar em seu registro: Foto, Vídeo, Imagens, organizando-os em portfólios tradicionais ou em arquivos de mídia. Nesse ponto destacamos um aspecto negativo desse modelo de registro, pois nem sempre a escola ou o professor podem ter à mão as tecnologias necessárias para esse registro, assim como a demanda de tempo para organizar adequadamente essa produção.

Com exceção das duas dificuldades apontadas em relação às ferramentas tecnológicas e ao tempo necessário para sua organização, podemos destacar que o registro fotográfico sem dúvida se mostra uma das ferramentas de documentação pedagógica mais eficazes para o acompanhamento do desenvolvimento da criança, assim como da própria avaliação dos processos didático-pedagógicos apresentados, pois traduz fielmente o cotidiano da criança e sua integração com os processos implementados, centrados em seu desenvolvimento e nos processos de ensino aprendizagem, voltados ao seu pleno desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico, o que faz, portanto, com que a fotografia possa ser utilizada como instrumento poderoso nos processos de registro pedagógico, pois traduz, mais que apenas imagens, memórias e intencionalidades da criança em seus momentos mais singelos durante as práticas cotidianas escolares.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S.; Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para as instituições de Educação Infantil. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília:

MEC, 1988.

HOFFMANN, J.; Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOPES, A. C. T.; Educação Infantil e registro de práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

LUFF, P.; Observações escritas ou caminhadas pelo parque? In MOYLES, Janet. Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio. Porto Alegre.

Artmed. 2010.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. de.; A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. Cuiabá: Reduc, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. de.; O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETTO, L. E.; Educação Infantil: Saberes e fazeres na formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PARENTE, C.; A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem. Braga: Universidade do Minho, 2004.

SILVA, K. P. da; BERTOMEU, V. P. C.; BERTOMEU, J. V. C.; A Imagem na Documentação Pedagógica: a integração da comunicação na formação do professor. Perspectiva, Florianópolis: Perspectiva, 2014.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS ARTES EM SUAS DIVERSAS FORMAS DE LINGUAGEM

NELCI MONTEIRO DOS SANTOS BERTOLAZO

RESUMO

As artes têm contribuições significativas em diversas áreas da vida humana, desde a expressão individual até a comunicação cultural, social e política. A seguir, listo algumas das contribuições das artes em suas diversas formas de linguagem: Expressão e comunicação: As artes permitem que os indivíduos expressem suas emoções, sentimentos e pensamentos de maneiras criativas e significativas. Através da música, dança, teatro, literatura, artes visuais e outras formas de arte, as pessoas podem se comunicar de maneira mais profunda e autêntica. Preservação da cultura: As artes são uma forma importante de preservar a cultura e a tradição de um povo. Através da música, dança, teatro e artes visuais, as pessoas podem aprender sobre a história, valores e crenças de suas comunidades e manter viva a memória de suas culturas. Desenvolvimento cognitivo: As artes têm um papel importante no desenvolvimento cognitivo das pessoas, especialmente das crianças. A exposição a diferentes formas de arte pode melhorar a criatividade, a imaginação, a memória e a capacidade de resolver problemas. Promoção da diversidade: As artes são uma forma de promover a diversidade e a inclusão. Através da arte, as pessoas podem aprender sobre diferentes culturas, tradições, perspectivas e pontos de vista. Isso pode ajudar a aumentar a empatia e a compreensão entre as pessoas de diferentes origens. Reflexão crítica: As artes podem ajudar as pessoas a refletirem criticamente sobre o mundo ao seu redor. Através da literatura, teatro, cinema e outras formas de arte, as pessoas podem explorar questões sociais, políticas e culturais e questionar normas e valores estabelecidos. Entretenimento e lazer: As artes também oferecem entretenimento e lazer para as pessoas. Através da música, dança, teatro, cinema e outras formas de arte, as pessoas podem relaxar, se divertir e escapar da rotina diária. Essas são apenas algumas das muitas contribuições das artes em suas diversas formas de linguagem.

Palavras-chave: Arte; Perspectivas; Tradições.

INTRODUÇÃO

Uma análise do papel das Artes (ou como é mais comum, da Arte) na vida da sociedade parece desnecessária, pois ninguém questionaria o lugar dado que a forma específica da atividade humana, que permite a fruição de obras de valor estético indiscutível, criado para ou ao longo da história da humanidade, capaz de produzir sentimentos e sensações de louvor e admiração em todos os que, de uma forma ou de outra, a eles têm acesso.

No entanto, como pode ser verificado na extensa literatura sobre o assunto, a definição de arte (ou das artes, se preferir) não é de forma alguma uma questão resolvida. Trata-se da reprodução do mundo em imagens artísticas, perfeitamente aceitável no caso da literatura e das artes plásticas, mais difícil de admitir na música ou na dança, na arquitetura e nas artes decorativas (DICKIE, 1974)

Duas definições surgidas no início do século XX são construídas a partir da reflexão sobre a representação como característica definidora da arte. Num primeiro momento, estabelece a arte como forma significativa, enquanto no segundo a considera como expressão de emoções. Ambos minimizam a relação da obra de arte (e, portanto, do artista) com a realidade, em favor das qualidades estéticas do próprio objeto de arte ou da relação da obra de arte com a mente criadora que a originou.

Essas considerações, de marcada filiação idealista, podem ser encontradas originalmente nas ideias de beleza e genialidade na teoria da arte de E. Kant. Tanto a definição não focada no objeto quanto a definição orientada para o artista são usadas para discriminar entre o que é admitido como arte e o que não é e, portanto, servirá por muito tempo para admitir (ou rejeitar) os valores estéticos de várias formas de arte progressivas. Apesar dessa intenção legitimadora, cada uma dessas definições é unidimensional e, portanto, incompleta.

A polêmica sobre a definição de arte chegou a sugerir que a verdadeira essência do conceito reside em sua capacidade ilimitada de acomodar mudanças. Por outro lado, foi proposta uma definição institucional de arte, motivada pela ideia de que a única característica comum entre as obras de arte é o fato de terem sido reconhecidas como tal por certas instituições em um determinado momento (HONDERICH, 2001). É difícil negar que a inclusão ou exclusão de diferentes obras no estatuto da arte cumpriram outras funções na sociedade, como promover elitismo ou diferenças de classe.

A definição institucional nem sempre é muito convincente para demonstrar o que há de particularmente valioso na arte. A arte (ou produto) às vezes é considerada boa na medida em que possui valor puramente estético, independentemente de qualquer valor moral, cognitivo ou utilitário que possua. Mas a arte também é importante como meio de entender o comportamento humano, ou o valor de dois produtos artísticos não pode ser separado da esfera da verdade e da moralidade.

De uma concepção filosófica materialista, que vai do engenho do atomismo grego à complexidade de dois neomarxistas atuais, a arte é uma forma específica de consciência social e de atividade humana, historicamente condicionada. Consiste, portanto, em uma reflexão subjetiva da realidade objetiva por meio de imagens artísticas, que constituem dois dos procedimentos mais importantes no processo de apreensão estética do mundo.

Todas as grandes civilizações antigas (Egito, Mesopotâmia, China e Índia) tratam tanto do desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas, desde a base econômica, quanto dos resultados que alcançaram na superestrutura de suas sociedades, nos dias em que a arte ocupa um lugar tão diferente quanto o da religião ou da organização do Estado.

Portanto, o surgimento da arte, como atividade independente da produção material, e de dois artistas, indivíduos dotados de sensibilidades e aptidões específicas e dedicados exclusivamente a essa atividade, é produto do desenvolvimento da sociedade, tanto no plano popular quanto superestrutural. Entretanto, a relação entre os componentes da sociedade não é mecânica. Um maior nível de desenvolvimento económico e de riqueza material não significa necessariamente maior quantidade ou qualidade da arte e dos seus dois produtos, do mesmo modo que nas sociedades decadentes e em momentos de claro processo de desaparecimento, magníficas expressões de arte mais autêntica e autêntica tem emergido.

A INCORPORAÇÃO DA ARTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A incorporação das Artes na primeira infância tem muitos benefícios, e o envolvimento das crianças em programas e atividades infundidos com Artes desenvolverá suas habilidades cognitivas, criativas, sociais e emocionais, desempenhando um papel importante em seu desenvolvimento ideal.

Os pré-escolares desenvolvem suas habilidades criativas de resolução de problemas e aumentam a coordenação olho - mão por meio do uso de materiais. Gostando da repetição, as crianças pequenas experimentam causa e efeito ou descobrem como as partes se relacionam com o todo.

O verdadeiro e natural caminho para que o homem realize seu potencial criador..., reside no processo elementar de cada um poder crescer em seu tempo vital e poder amadurecer, de poder integrar-se como ser individual e como ser cultural. (OSTROWER, 1977 p.144)

Em termos de desenvolvimento, os alunos da educação infantil estão começando a combinar habilidades verbais aprimoradas com habilidades motoras finas aprimoradas para produzir imagens que, para eles, valem mais que mil palavras. Eles gostam de contar histórias longas e envolventes, tanto reais quanto fingidas. Essas histórias podem fluir de sua rica imaginação, de algo que experimentaram ou observaram, ou de suas próprias criações feitas à mão.

As artes visuais abrangem uma ampla gama de modos visuais que as crianças utilizam para expressar, comunicar, mediar seu pensamento, engajar-se na exploração e pesquisa estética. O que é definido como artes visuais é moldado por valores culturais e sociais. Alguns exemplos comuns incluem pintura, trabalho em argila, escultura, colagem, tecelagem, construção, fotografia, arte vestível, escultura, impressão e efêmeras, embora existam muitos outros modos de expressão visual e exploração.

As artes visuais apoiam a aprendizagem das crianças de várias maneiras:

- Facilitando a comunicação

Para crianças pré-alfabetizadas, as artes visuais são o meio principal pelo qual elas podem explorar e compartilhar suas percepções de seu mundo. As artes visuais podem ajudar as crianças a comunicarem ideias que não podem ser expressas verbalmente, o que é particularmente importante para crianças que têm o inglês como segunda língua. Os significados das obras de arte infantis nem sempre são óbvios, mas, em alguns casos, o ato de criar arte pode encorajar as crianças a falarem enquanto trabalham. Quando isso ocorre, tanto a arte quanto o diálogo que ocorre ao lado são igualmente importantes para ajudar os professores a compreenderem melhor o pensamento da criança.

As artes visuais também ajudam as crianças a se comunicarem, principalmente quando os professores criam oportunidades para que trabalhem em projetos compartilhados ou explorem interesses comuns juntos. Essas oportunidades incentivam as crianças a trocarem ideias, considerar soluções e desenvolver significados compartilhados por meio da colaboração. Essas experiências também podem encorajar as crianças a desenvolverem sua linguagem verbal.

- Pensamento mediador

Quando as crianças criam artes visuais em grupos, o ato de representar o pensamento visualmente permite que compartilhem suas ideias com outras pessoas. Isso os ajuda a transformar seus entendimentos por meio da co construção. Em tal ambiente, as crianças podem experimentar novas ideias, bem como estratégias para trabalhar com mídia visual, inspiradas por seus colegas, que elas internalizam e depois utilizam em diferentes contextos. Desse modo, as artes visuais ajudam as crianças a desenvolverem suas capacidades metacognitivas.

- Desenvolvendo uma apreciação

por diversos pontos de vista

Um aspecto maravilhoso das artes visuais é que nunca existe uma resposta certa. As artes visuais oferecem várias soluções para um problema ou maneiras de expressar uma ideia. Quando as crianças têm a oportunidade de ver umas às outras criando artes visuais e de falar sobre as ideias que estão explorando por meio de sua arte, elas podem desenvolver uma apreciação por diferentes perspectivas e uma compreensão de que o conhecimento é subjetivo, de que não existe "verdade" ou resposta correta.

• Desenvolver conhecimento cultural e fomentar a formação de identidades

As artes visuais, ao lado de outros domínios das artes, são um meio principal pelo qual a identidade cultural e os valores associados são compartilhados com crianças pequenas e argumentam que é importante que os professores desenvolvam a compreensão de como as artes visuais são valorizadas por famílias e comunidades como base para a criação de um currículo de artes visuais culturalmente responsivo. Para as crianças, vivenciar as artes visuais valorizadas por suas culturas em seus ambientes de primeira infância pode transmitir mensagens poderosas sobre como elas e suas famílias são valorizadas. Também é vital que as crianças sejam expostas a muitos exemplos diferentes das artes visuais para que possam desenvolver uma apreciação de uma variedade de formas de arte culturalmente diversas em seus primeiros anos. Isso pode ser alcançado através da conexão com organizações da comunidade local, como galerias, estúdios de artistas e importantes locais culturais.

Ao indivíduo criativo torna-se possível dar forma aos fenômenos, porque ele parte de uma coerência interior que absorve os múltiplos aspectos da realidade externa e interna, os contém e os, compreende coerentemente, e os ordena em novas realidades significativas para o indivíduo. (OSTROWER, 1977 pg.132)

• Promovendo a criatividade e a imaginação

As artes visuais permitem que as crianças entrem em mundos imaginativos, sejam criativas e se envolvam em pensamentos lúdicos. Desenvolver a imaginação das crianças é importante para aprender a demonstrar empatia pelos outros. Criatividade é a capacidade de desenvolver ideias e soluções exclusivas de valor. As artes visuais convidam à experimentação e à exploração e, como tal, apoiam o desenvolvimento da criatividade e o que tem sido descrito como 'pensamento de possibilidade'. Promover o pensamento de possibilidade desenvolve disposições-chave de aprendizagem, como resolução de problemas, perseverança, colaboração e busca de apoio de outros.

• Explorando a estética e a linguagem da arte

Para algumas crianças, as artes visuais são um meio de explorar a cor, a textura e as possibilidades da mídia visual. Essas crianças adoram as oportunidades de desenvolver habilidades e técnicas.

• Desenvolvimento de alfabetização crítica

Ensinar as crianças a interpretarem ou 'ler' os modos visuais de comunicação está se tornando cada vez mais importante no século XXI como as crianças estão constantemente expostos a textos visuais e textos multimodais. Isso ajuda as crianças a compreenderem que as imagens, como as histórias, são construídas e comunicam mensagens. Este é o primeiro passo para desenvolver a capacidade de analisar criticamente textos visuais, uma habilidade vital em um mundo saturado de imagens. Falar com as crianças sobre imagens permite-lhes também compreender que também elas têm a capacidade de criar imagens, de comunicar ideias aos outros ou de explorar ideias por si próprias.

• Oferecendo suporte emocional

Para algumas crianças, a arte é o meio principal de processar suas experiências. Para essas crianças, o envolvimento com as artes visuais pode impactar seu bem-estar emocional, permitindo a transição para o dia ou para um novo ambiente central.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO FACILITADOR DE EXPERIÊNCIAS DE ARTES VISUAIS

Os professores desempenham papéis essenciais na forma como as crianças vivenciam as artes visuais na primeira infância. Isso ocorre porque são os professores que criam o ambiente da sala de aula, que decidem quais materiais de artes visuais estão disponíveis e quando, e quem escolhe onde e quando as crianças se envolverão nas artes visuais.

Se é verdade que o gênero humano, cuja dialógico cérebro/mente ainda não está encerrada, possui em si mesmo recursos criativos inesgotáveis, pode-se então vislumbrar para o terceiro milênio a possibilidade de uma nova criação cujos germes e embriões foram trazidos pelo século XX: a cidadania terrestre. E a educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, encontra se no cerne dessa nova missão (MORIN, 2007, p. 72).

Alguns professores acreditam em uma abordagem sem intervenção. Os professores que defendem essa abordagem podem ser informados pela crença de que a criança é inatamente criativa. Eles acreditam que seu papel é fornecer os materiais e um ambiente de apoio, mas que as crianças podem fazer isso sozinhas. Eles percebem que

a interferência do adulto afeta negativamente a criatividade da criança. A crítica dessa abordagem argumenta que as teorias socioculturais nos ajudaram a entender que as crianças são de fato influenciadas por tudo, seus relacionamentos, seu ambiente, sua cultura e os materiais com os quais interagem. Essas teorias destacam que a aprendizagem é uma experiência social: portanto, criar isoladamente sem feedback, discussão e interação atrapalha o desenvolvimento do artista. Na verdade, as crianças anseiam por interação, feedback e discussão sobre suas ideias, criações e interesses.

Arendt (1979 apud BARBIEIRI, 2012) corrobora, afirmando que:

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca desta, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo (p. 146).

Em contraste, uma abordagem dirigida pelo professor está se tornando cada vez mais adotada por alguns professores da primeira infância. Nesses casos, os professores planejam atividades pré-fabricadas para crianças que geralmente são inspiradas em sites como o Pinterest. Este é o tipo de arte em que pode ser difícil diferenciar o trabalho de uma criança de outro. Essas atividades podem parecer "seguras" para os professores porque não há surpresas e eles podem controlar o resultado. No entanto, muitas experiências dirigidas pelo professor podem impactar negativamente a autoeficácia das crianças nas artes e elas podem se tornar dependentes do professor para orientação e instrução.

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 (PCN´s, 1997, p. 19).

Muitos professores, quando solicitados, podem remontar ao momento em suas vidas quando um professor ou modelo importante criticou, dirigiu demais ou controlou sua produção artística.

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.

O Ensino da Arte na escola orientado pela Abordagem Triangular pretende formar o conhecedor, o decodificador da obra de arte e das imagens do cotidiano ou da cultura visual. Ou seja, este ensino promoverá uma recognição, uma reinvenção dos sujeitos envolvidos e estes se ressocializarão e se humanizarão (BARBOSA, 2010, p. 133).

É vital que os professores tenham conhecimento prático e pedagógico das artes visuais. É muito importante brincar com materiais de artes visuais antes de oferecê-los às crianças. Os professores podem inscrever-se em uma aula noturna ou organizar um evento de aprendizagem profissional para desenvolver novas técnicas ou entendimentos de diferentes gêneros artísticos. É muito mais fácil apoiar a criação de arte infantil quando você pode realmente ter empatia com os desafios de trabalhar com diferentes mídias. Os professores podem então se envolver em conversas autênticas com as crianças sobre a produção de arte, que muitas crianças apreciam. O mesmo pode ser dito do conhecimento pedagógico. O desenvolvimento profissional que desenvolve a compreensão teórica dos impactos de diferentes abordagens de ensino é outro veículo por meio do qual os professores podem examinar e talvez reformular a forma como veem as crianças como alunos. Isso, por sua vez, impacta fundamentalmente em como eles respondem como professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A origem da arte, vista de uma posição materialista, permite demonstrar que ela extraiu seu conteúdo da realidade e o fruto da vida material de dois homens que atendem a uma determinada necessidade social. Seu estudo assume a análise como um processo no sistema de atividades humanas. Ao longo da história, houve várias e diferentes definições. Teóricos, críticos, artistas, insistem em afirmar que ela deve proporcionar prazer estético, alegria e alegria espiritual para um propósito: ser um meio de comunicação entre as pessoas.

A emergência da arte está intimamente ligada à emergência do homem e das suas necessidades independentemente da sociedade em que vive, pois a arte é uma forma de relação entre o pensamento humano e a realidade.

Percebe-se então que a arte está presente no cotidiano das pessoas de diversas formas e que elas contribuem significativamente para o desenvolvimento integral dos seres humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo:

Blucher, 2012.

DICKIE, G. (1974). Arte e Estética. Nova York: Ithaca.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Editora Vozes.

RJ. 187p. 1977.

A INTEGRAÇÃO DO PROFESSOR DA SALA DE A.E.E

OLGA PAZ ZULIANI SANTOS

RESUMO

O presente trabalho apresenta como tema "A integração do professor da sala de A.E.E". O aspecto mais relevante discutido neste estudo foi analisar a relação existente entre o planejamento do professor da sala de atendimento educacional especializado, para os alunos com deficiência intelectual, bem como buscou-se compreender a legislação educacional em relação à educação especial, verificando-se as metodologias, as estratégias e os materiais utilizados em sala de aula, pelo professor da sala de atendimento educacional especializado. A metodologia aplicada direcionou-se ao estudo bibliográfico. Como resultado observou-se que a escola ainda está se preparando para responder às diferenças individuais dos alunos, ainda não apresentam um planejamento integrado, que seria muito significativo ao desenvolvimento dos educandos. Este processo vem ocorrendo aos poucos, mas vale dizer que os professores estão interessados em construir uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-Chave: Educação especial. Professores. Interação.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão nos dá oportunidade de conviver com as diferenças, e é possível compreender e reconhecer o outro, tendo o privilégio de compartilhar e conhecer experiências com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva aceita todas as pessoas, sem exclusão. Ela é feita para o educando com deficiência física, para quem apresenta comprometimento mental, superdotados, e para todas as crianças que são discriminadas por outros motivos.

Se o compromisso da escola comum é o de difundir o conhecimento universal, seria interessante saber como lidar com o que há de subjetivo nessa construção dos alunos com deficiência. Esse fato demonstra a necessidade de um espaço que não seja clínico, mas com características educacionais.

Com este trabalho pretende-se analisar a relação existente entre o planejamento do professor da sala de atendimento educacional especializado, para os alunos com deficiência intelectual.

Os objetivos específicos são os de compreender a legislação educacional em relação à Educação Especial; diferenciar os níveis de deficiência intelectual, (deficiência intelectual leve, moderada, severa e profunda); identificar a expectativa do professor em relação a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual; verificar o currículo que o professor desenvolve com os alunos; compreender a função da Sala de Atendimento Educacional Especializado; compreender a aprendizagem significativa.

Nos ambientes educacionais, o cotidiano do aluno, a orientação dos trabalhos e as atividades são elementos que contribuem para o crescimento e o aperfeiçoamento das habilidades pessoais do educando.

2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A INCLUSÃO

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço disponibilizado 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 p.17-18)".

Onde deverá diminuir as barreiras da exclusão, para a participação de todos os alunos, respeitando suas particularidades. Sustentado pela Constituição Federal de 1988, onde o direito à diferença está também previsto na Constituição Federal, artigo 208, prescrevendo que "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino".

E o direito à igualdade de todos na educação está afirmado na Constituição de 1988 (art. 5º.) e trata nos artigos 205 e seguintes, do direito de todos à educação.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (2008).

O A.E.E visa a autonomia e independência dos alunos no espaço escolar e em sua vida na sociedade, pois segundo Santos (1999, p.62), "[...] temos direito á diferença, quando a igualdade nos descaracteriza". O professor ao atender os alunos nas salas de A.E.E, deve atender suas especificidades para que os mesmos participem plenamente do ensino comum.

As atividades planejadas e elaboradas para o trabalho no espaço do AEE e na sala de aula devem beneficiar-se de processos avaliativos compartilhados e expandidos; incluindo, especialmente, a participação dos profissionais do AEE, professores, direção, supervisão, orientação, profissionais administrativos que atuam na escola, pais, mães e outros responsáveis pelos alunos.

Batista e Mantoan (2006, p.24) afirmam que:

A escola (especial e comum) ao desenvolver o Atendimento Educacional Especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. O exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desses conteúdos.

O importante também é refletir sobre o papel do professor. Batista e Mantoan (2006, p.17-18), ao tratarem de Atendimento Educacional especializado para Deficiente Intelectual, argumentam que:

O professor [...] prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essas atividades não são graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos as escolham livremente, de acordo com seus interesses.

Desta maneira, todos os alunos são sujeitos da aprendizagem. Não cabe ao professor definir o que o aluno aprende muito menos o professor de AEE dar aulas de reforço para os alunos da escola regular.

Glat (1985) diz que em geral, a criança deficiente mental não consegue aprender o mesmo conteúdo que as outras absorvem por si sós, ou por métodos de ensino tradicionais.

Esse novo olhar que está voltado para a educação aposta e acredita na autonomia dos educandos. Requerendo, portanto, envolvimento de todos os interessados pela educação para que este processo possa ser desenvolvido.

Nesse processo, é importante mencionar as palavras de Freire (2010, p.77, 113):

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade [...]. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente.

As salas de A.E.E devem estar interligadas com o ensino regular, com as atividades diferenciadas das de salas de aula, já que é uma oferta obrigatória dos sistemas de ensino.

Com a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB n. 02/2001, que expõe as diretrizes para a educação especial em âmbito nacional, definiu-se que o atendimento aos alunos com necessidades especiais "deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica" (BRASIL, 2001, p.3). Devendo ser realizado no período contrário do de seu período de aula, e de preferência na sua própria escola onde já estuda, ou em uma mais próxima.

Como está previsto na LDBEN/1996 art. 59, 2º parágrafo: "o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas escolas comuns do ensino regular".

O atendimento realizado ao aluno com deficiência serve para que suas dificuldades sejam sanadas, onde será trabalhado a sua dificuldade especificamente, para que este possa ter um pleno desenvolvimento em sala de aula, onde suas dificuldades serão respeitadas e sendo trabalhadas suas potencialidades.

As ações desenvolvidas pelo professor da sala de aula do ensino regular e do professor que atua no atendimento educacional especializado devem estar articuladas e colaborar para o cumprimento da finalidade da educação, respeitando as particularidades de cada espaço escolar, fazendo deste espaço um ambiente de troca de informações com cada indivíduo.

Segundo Freire (2010) é necessário ao desenvolver a consciência de que homens e mulheres são seres históricos e inacabados, possibilitar a reflexão crítica permanente das práticas e do aprender quando se ensina.

Alguns alunos com deficiência intelectual apresentam dificuldades na construção de conceitos e abstrações, necessárias para o desenvolvimento cognitivo. Sendo que essa dificuldade reflete diretamente na construção do conhecimento escolar e é neste ponto que o AEE deve se focar.

Para que ocorra o processo de ensino aprendizagem, é necessário transformar as práticas educacionais, trabalhando com as suas potencialidades, caso contrário trabalhando com um ensino tradicional só reforçará a deficiência deste aluno.

Quando o aluno possui deficiência intelectual, a acessibilidade e o trabalho na sala de recursos não dependem de suportes tecnológicos externos ao sujeito, ao contrário, a principal ferramenta de suporte é o próprio trabalho do professor, que deve estruturar sua ação tendo em vista estratégias para que o aluno saia de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem, para uma postura de participação ativa no processo de construção do conhecimento.

O Atendimento Educacional Especializado para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação de

seus limites intelectuais e para isso é preciso que se deixe de focar em atividades que trabalhem apenas o concreto e passe a ampliar suas possibilidades trabalhando também com conceitos abstratos.

No espaço do AEE, os alunos devem trabalhar com conteúdos, situações e

atividades distintas aos aplicados em sala de aula do ensino regular, mas que sejam fundamentais para que ele supere as dificuldades impostas pela deficiência. Isso significa que, o espaço do AEE não deve ser utilizado como sala de reforço, ou sala de recuperação e sim como espaço de atendimento especializado.

Todos nós em algum momento do nosso dia nos deparamos em situações de planejamento, seja ele qual for, pois ele nos dá um norte, um rumo a seguir. Essa ação já está tão inserida em nossa vida que não conseguimos realizar algo sem fazermos planos, e na educação não é diferente. Moretto (2007, p.51) diz que: "[...] o professor precisa planejar suas estratégias pedagógicas, respeitando as características psicossociais e cognitivas de seus estudantes [...]".

O planejamento é um instrumento capaz de assegurar o diagnóstico das capacidades e dos conhecimentos prévios dos alunos, das metas e meios para a sistematização de aprendizagem e prática de ensino, dos instrumentos de avaliação do processo e da elaboração de novas estratégias para a solução de problemas encontrados durante o processo educacional. Planejar exige não só esforço do professor, mas também coletivo, envolvendo toda a equipe pedagógica da escola.

Para Libâneo, o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto à sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.

Sendo assim, o planejamento que o professor desenvolve em sala de aula é importante para que ele elabore a sua metodologia conforme o objetivo que ele descreveu para seus alunos, tendo adequação para as diversas turmas e havendo flexibilidade, caso seja necessário.

Sendo assim, o bom planejamento que o professor irá desenvolver em sala de aula, quando aliado a diversos recursos metodológicos (jogos pedagógicos, várias tipologias textuais, filmes, computador, etc.) irá contribuir para que as aulas tenham bons resultados, onde os estudantes e professores sintam-se entusiasmados, e o conteúdo será mais agradável e facilitará a compreensão dos alunos.

Segundo Moretto (2007, p.52):

(...) Planejar, neste contexto assume um papel importante para o professor, pois um dos primeiros cuidados em seu planejamento é verificar a relevância do que está sendo proposto para aprendizagem, diante do contexto de seus alunos. Essa relevância advém do contexto social e sociocultural dos estudantes. Ao mesmo tempo em que o professor organiza a escolha de conteúdos relevantes, ele planeja estratégias pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

O planejamento para ser bem desenvolvido exige uma sequência lógica e servirá como uma orientação, estando aberta a novas práticas. Uma sequência coerente, e bem elaborada permitirá o bom desenvolvimento do educando na autonomia de pensamentos e também na capacidade de raciocinar, e isso só se dará a partir das atividades onde os alunos possam desenvolver ativamente os propostos na elaboração do planejamento.

Esse ato exige pesquisa, estudo, traçar planos a médio e longo prazo, levantamento de recursos humanos e materiais necessários à ação; tornando-se indispensável o planejamento por parte de todos os integrantes da escola, tendo a participação do gestor e educadores, que permitirão a quem planeja tornar-se conhecedor do projeto a ser executado.

Ao desenvolver um planejamento para alunos incluídos em sala de aula juntamente com os alunos ditos "normais", o professor deve tomar alguns cuidados, como conhecer a criança e sua família, para melhor saber quem estará em sua sala de aula; quais as atitudes a serem tomadas, para que melhor esta criança se desenvolva em sala de aula; orientar-se dos materiais específicos que este aluno irá necessitar em sala de aula.

Além das informações obtidas com a família desta criança, o professor também poderá procurar o professor da sala de atendimento educacional especializado, pois este também deverá ter informações importantíssimas sobre o aluno, em seu processo educacional.

Além de o professor adaptar o currículo às circunstâncias e à realidade de sua sala de aula, o planejar também é visto como um organizador e dimensionador de atividades que vai garantir a todos os alunos que avancem e coordenem os recursos existentes e o tempo disponível para executá-la.

2.1. Deficiência intelectual e a inclusão escolar

Por muito tempo muitas pessoas acreditavam que pessoas com deficiência intelectual não aprendiam as matérias ensinadas na escola. Diante desses pensamentos é que as crianças só teriam acesso a aprendizagens relacionadas a atividades da vida diária;

como autocuidado e segurança, algumas habilidades sociais, de lazer e trabalho supervisionado.

Embora esteja expresso em lei que os portadores de deficiência devem ter atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, é certo que o sistema educacional público ainda não oferece tais condições a todos os indivíduos com deficiência intelectual. Mas aos poucos está estendendo-se a todos os necessitados deste atendimento, já que é lei e merece ser cumprida.

A Constituição Nacional decidiu que o direito à educação de portadores de deficiência deverá ser garantido pelo Estado, conforme Art. 208, que diz que, "o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de seu inciso III, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, isto preferencialmente na rede regular de ensino".

Ao refletir sobre o papel da escola para o aluno com deficiência intelectual, também pensamos da importância deste espaço para o desenvolvimento global do indivíduo, seja ele um aluno com necessidades educacionais especiais ou uma criança sem necessidades especiais.

Acredita-se que a escola é uma instituição social que tem como papel primordial permitir o acesso sistematizado dos indivíduos ao conjunto de conhecimentos, teóricos e práticos, construídos e acumulados pelos homens, ao longo de sua história. Como instituição, além de garantir o acesso do indivíduo aos conhecimentos constituídos, a escola tem a autoridade de proporcionar a internalização de deveres e regras que constituem a sociedade mais ampla.

Para Abrantes (1997), a contribuição que o espaço escolar pode oferecer ao desenvolvimento do indivíduo só poderá ocorrer, em sua plenitude, à medida que esse contexto se transformar em um espaço de diálogo entre seus integrantes, possibilitando um processo de contato com o conhecimento construído historicamente, por meio de relações simétricas entre seus membros.

A escola detém, portanto, um importante papel social a cumprir em relação aos membros de uma sociedade, que além de fornecer as informações acadêmicas, constitui-se em um espaço de construção de novos conhecimentos, de cidadania e de desenvolvimento global do indivíduo.

Sendo assim, um dos principais objetivos do processo educacional para o aluno com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência mental deve ser o de promover sua autonomia, desenvolvendo a independência e a criatividade, preparando-os para viver sua vida desenvolvendo seus projetos pessoais junto aos seus pares.

Tem-se que levar em consideração ainda, a implementação de estratégias que permitam a representação de papéis sociais por parte dessas pessoas, tendo como referência todo o contexto social, que de acordo com Winnicott (1983, p.98):

A criança em seu processo evolutivo afrouxa os laços da dependência familiar e passa a interagir a sociedade global e apropriar-se da herança cultural, devendo o ambiente provê-la nesse sentido. Mas quando o ambiente é repetidamente insuficiente evasivo, obriga essa criança a reagir e substituir seu gesto espontâneo pela submissão, adaptação e imitação.

A intervenção educacional que antes era centrada na pessoa, ou seja, considerando-se apenas as características individuais e as causas da doença ou da deficiência, agora passa a ser centrada na interação, considerando tanto os fatores internos quanto os externos, resultando no processo educacional.

Os fatores internos podem ser considerados como os hábitos de vida; formas de interação; atitudes e ações; limitações e possibilidades; dificuldades e facilidades; necessidades e desejos; diferenças e semelhanças; especificidades pessoais;

Já os fatores externos podem ser considerados como características do ambiente; condições de inserção social; receptividade/isolamento; preconceitos; obstáculos e impedimentos; avaliações e expectativas; aceitação/discriminação; planejamento global.

A interação social pode ser compreendida como toda e qualquer forma de estabelecer relações com as pessoas e contextos vividos na sociedade, pois "[...] dependemos da natureza. Dependemos de outras pessoas, de nossa comunidade. Estamos, pois, fadados à interação, à troca. Temos que nos adaptar, regular nossas necessidades e possibilidades de sobrevivência ao que está fora de nós". (MACEDO, 2002, p.125).

É a interação entre esses fatores que resultará em um processo educativo. Para isso, a escola deverá trabalhar junto ao aluno com deficiência considerando o objetivo da sua inserção plena na sociedade.

Para isso alguns fatores devem ser levados em consideração, como o desenvolvimento de atividades significativas, que levam o indivíduo à possibilidade de corresponder às interações sociais, o desenvolvimento das interações sociais, nas suas várias instâncias, com diferentes pessoas para a construção de uma identidade, e o desenvolvimento dos papéis sociais, que resulta na inserção social plena e efetiva do seu sujeito em contexto social.

O convívio no ambiente escolar propicia à criança experiências inéditas em intera-

ções sociais, levando a conviver com novos papéis sociais, estabelecendo novos vínculos afetivos; aprendendo sobre valores éticos e morais; tendo que lidar com regras e compromissos; aprendendo a conviver e interagir em grupo; entendendo quais são seus direitos e deveres; convivendo com as diferenças e as igualdades e aprendendo o respeito pelo outro.

Os conhecimentos das crianças e os seus modos de aprender vão se constituindo na dinâmica das relações sociais. Neste processo vão desenvolvendo tantos esquemas de sobrevivência, quanto esquemas interpretativos da realidade onde estão inseridas. Estes esquemas, então, são resultantes das formas de interação. Assim, "as interações, e a linguagem como interação, são constitutivas do conhecimento" (SMOLKA, 1989, p.46).

Portanto, toda pessoa deve ter garantido seu acesso e permanência com qualidade na escola, independentemente de suas condições físicas, mentais, emocionais ou sensoriais; o único pré-requisito fundamental deve ser o fato de essa pessoa desejar estar nesse ambiente e sentir-se beneficiada por essa convivência.

Nesse sentido, aquelas crianças ou jovens que apresentam qualquer tipo de deficiência (física, mental ou sensorial), ou algum transtorno invasivo do desenvolvimento infantil, ou uma condição de pessoa com altas habilidades, não podem ser privados em seu direito de usufruir de todas as vantagens que a escola tem a oferecer.

Até mesmo porque, antes do direito à escolarização, essas pessoas têm um direito político, humano e democrático maior, o de estarem adequadamente inseridas em seus contextos sociais, como indivíduos participativos e produtivos.

Sabe-se que a inserção social plena e efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais não é uma tarefa fácil e demanda, sobretudo, preparação e capacitação por parte de todos que estarão envolvidos nesse processo.

Acredita-se que a escola comum, em seu contexto social, tem um duplo papel em relação àqueles alunos identificados como sendo educandos com necessidades educacionais especiais. Ela deve constituir-se em uma opção de ambiente social em que esse aluno possa inserir-se e estabelecer inter-relações sociais que fortaleçam e enriqueçam sua identidade sociocultural e que ela deve propiciar uma formação escolar diversificada e completa a esse aluno, de modo a capacitá-lo a realizar uma inserção social adequada nos outros ambientes pelos quais circula.

Em relação à maneira como a escola poderá desempenhar esse duplo papel, considerando o aluno com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência intelectual, onde de fato a instituição só poderá contribuir para a formação global desse aluno, quando a mesma considerá-lo-lo como membro efetivo desse contexto. E, assim sendo, os pressupostos que norteiam para construir uma escola capaz de ser um local promotor de desenvolvimento são os da inclusão escolar.

Uma política de inclusão escolar implica num replanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para receber os alunos com necessidades educacionais especiais (Glat 1998). Em relação a essas necessidades de mudanças da escola, todos os estudiosos sobre o assunto são unânimes em afirmar que o fenômeno da inclusão escolar ainda está por ser completamente compreendido em todos os seus aspectos, e que é urgente e necessária a realização de mais estudos e pesquisas sobre o assunto.

E encontra-se, justamente, nesta necessidade de se transformar para poder atender todos os alunos que ali se encontram o grande ganho que a escola comum obtém quando assume uma abordagem inclusivista, na opinião de Mantoan (1997).

Isso porque, a inclusão dos alunos no ensino regular exige da escola novos posicionamentos e procedimentos de ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas; mudanças nas atitudes dos professores, nos modos de avaliação e de promoção acadêmica; ênfase no aprimoramento da formação em serviço dos educadores.

A inclusão motiva a escola a transformar-se, buscando atender às exigências de uma sociedade onde não admitem preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais ou pessoais.

A escola, apesar de não ser o único espaço, é o mais apropriado, para promover o aprendizado formal. Porém, o papel que a escola desempenha não se restringe apenas aos processos formais de ensino e aprendizagem, mas se constitui em um espaço de transmissão e construção de valores sociais e culturais, sendo assim é um espaço onde a desmistificação da deficiência pode ocorrer de forma correta.

É por isso que a presença de um profissional especializado pode acompanhar de forma direta o aluno com deficiência intelectual durante a aula, regulando e orientando o professor na adaptação curricular e metodológica.

Para Freitas (2007, p.339):

É na escola inclusiva que pode ocorrer o aprendizado do respeito às diferenças e a consolidação de uma sociedade mista. Significa que estes alunos possam ser capazes de possuir autonomia diante do conhecimento, construindo socialmente, o que permite condições para exercerem plenamente sua cida-

dania. Um ensino que leve em conta a aprendizagem parte do princípio de que todos os alunos podem aprender, sendo que alguns podem necessitar algumas adaptações curriculares, fruto da existência infinita de perfis de aprendizagem. Pensando na aprendizagem e nas dificuldades de aprendizagem é possível dialogar com os alunos com necessidades educacionais especiais. O processo de aprendizagem deve ser entendido como sendo muito mais amplo, envolvendo questões afetivas, orgânicas, cognitivas, motoras, sociais, econômicas, político e outras.

Geralmente os deficientes mentais possuem dificuldade para operar as ideias de forma abstrata. É preciso um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família, de médicos, como de toda a equipe pedagógica. As deficiências não podem ser medidas e definidas genericamente.

Deve-se levar em consideração o estado atual do indivíduo, ou seja, a condição que resulta da interação entre as características do indivíduo e as do ambiente. Por isso, toda instituição precisa promover instrumentos adequados para que a criança com deficiência encontre na escola um ambiente agradável, sem discriminação e capaz de proporcionar um aprendizado de qualidade, sendo considerado o estado educativo e social de cada aluno.

O objetivo primordial da escola é o ensino e a aprendizagem dos alunos, e está a cargo do docente, neste sentido o professor desenvolverá práticas escolares que permitem ao aluno aprender a ter reconhecidos os conhecimentos que são capazes de produzir, de acordo com suas possibilidades, são práticas de um ensino que se distingue pela diversidade de atividades.

O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um ensino diversificado e para alguns, ele prepara atividades para seus alunos com ou sem deficiência ao trabalhar em mesmo conteúdo.

Segundo Nascimento (2007, p.47):

Existem alguns pontos que são fundamentais para a inclusão de uma criança com deficiência mental na escola. Essas condições podem ser relacionadas a mudanças estruturais na escola e no currículo, porém o fundamental e essencial são as mudanças atitudinais, ou seja, aquelas que dizem respeito às atitudes das pessoas que estão envolvidas neste processo.

Potencializar a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular entende-se que só terá os efeitos desejados se essa inclusão tiver como consequência a integração, e se for aceita por toda a comunidade escolar. Sabe-se que os objetivos da inclusão do educando com deficiência intelectual na escola, requer que se trabalhe todo o contexto em que o processo deve ocorrer.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho investigou, através de entrevistas, as implicações existentes entre a inclusão dos alunos com deficiência intelectual, e o planejamento dos professores, no qual visou conhecer como a ação de planejar acontece entre o professor da sala de aula regular, juntamente com o professor da sala de recursos no ambiente escolar.

Os autores afirmam que a inclusão irá beneficiar os alunos com deficiência intelectual se as escolas estiverem abertas e totalmente preparadas para recebê-los. Pensando nessa perspectiva as escolas deverão revisar seus conceitos, realizando mudanças significativas para acolher a todos, com os mesmos direitos, e igualdade, onde os alunos aprenderão naturalmente a conviver com a diversidade.

Foi possível perceber que ainda faltam algumas mudanças no ambiente escolar, no que diz respeito à forma de planejamento entre os professores, no preparo para atingir os alunos incluídos, e suas dimensões, com o objetivo de levar para dentro das salas de aula um conhecimento mais competente, trazendo melhores condições para que aconteça uma inclusão verdadeira e significativa.

O professor deverá ser um mediador entre o aluno e o conhecimento, devendo criar situações para a aprendizagem, provocando um desafio intelectual, utilizando-se principalmente das relações afetivas que se desenvolvem através da convivência diária, e da construção de novas habilidades e significações.

Conhecendo bem seus alunos, o professor poderá organizar situações afetivas de aprendizagem, e, sobretudo, de interagir com eles, ajudando-os a elaborar hipóteses pertinentes a respeito dos conteúdos, por meio de constante questionamento das mesmas.

Há a necessidade de um empenho de toda a equipe escolar, no ensino regular, para que o planejamento seja efetivado, com objetivo de aprendizagem dos conteúdos que requeiram mais tempo, para que estes alunos com necessidades educativas aprendam, e para que todos os alunos se apropriem do conhecimento.

Conclui-se que a escola ainda está se preparando para as diferenças individuais, ainda temos uma escola classificatória, que quando não exclui por meio de reprovações, exclui pela não aprendizagem que ocorre.

Para que a aprendizagem significativa passe do discurso e para a interação entre o processo de ensino e o de aprendizagem, o educador não deve deter-se apenas em codi-

ficar sua mensagem, mas torná-la compreensível para o aluno.

Muito ainda tem que se avançar a fim de que sejam assegurados os direitos emanados da Constituição quanto à educação de qualidade a todos os cidadãos, independentemente se forem eles deficientes intelectuais, ou não.

Mas há um ponto bem positivo, os educadores têm uma vontade enorme para que essa inclusão aconteça verdadeiramente, buscam melhoramento em seu profissional, buscam ajuda de pessoas que possuem um conhecimento mais abrangente sobre o assunto e, principalmente, acreditam no aluno que está inserido no ambiente escolar, investindo em sua capacidade de desenvolvimento. Só assim consegue-se chegar à verdadeira inclusão escolar, mesmo andando em passos lentos.

O presente trabalho contribuiu para um aprimoramento profissional e levou a repensar a ação pedagógica frente ao aluno deficiente intelectual, conhecendo assim, a maneira com que é realizado o planejamento escolar; mesmo observando que esta ação de planejar juntos, ainda não acontece de modo estruturado e organizado.

Acredita-se que os resultados deste estudo possam contribuir de alguma maneira, com as discussões atuais, em torno da temática sobre a inclusão do deficiente intelectual no ensino regular; bem como a elaboração do planejamento integrado dos profissionais envolvidos com esses alunos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo. Aluno excluído do sistema público de ensino: a identidade em construção. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação. PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997. Disponível em: <http:www.periodicos.capes.gov.br> . Acesso em 26 abr. 2023.

AEE Atendimento Educacional Especializado (2008) Versão em HTML

<http://74.125.47.132/search?q=cache:bp4swxabGEAJ:www.asiguatu.org.br/component /rubberdoc/doc/3/raw+ATENDIMENTO+EDUCACIONAL+ESPECIALIZADO+para+pess oas+surdas&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 26 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. Pedagogia da Esperança. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Neli Klix, O direito de ser em educação: um olhar sobre as diferenças e sobre a história da l e - gislação. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interação/article/viewfile/3065/3082> Acesso em 26 abr. 2023.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? Revista Integração. Brasília, ano 08, nº 20, 1998. p. 26-28.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para que? São Paulo: Cortez,1998.

MACEDO, L. de. A questão da Inteligência: todos podem aprender? In: KOHL, M. L., SOUZA, D. T. R., e REGO, T. C. (orgs.) Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002a. p.117-134.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer? 2º Ed. São Paulo. Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler, "A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o debate". Revista IntegrAÇÃO, Brasília, ano 07, n.19, 1997 p.5057.

MANTOAN, Maria Teresa E, Inclusão. São Paulo: Edições Científicas, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MORETTO, Vasco Pedro. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Luciana Monteiro do-Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). Educação Especial. Indaial: Ed. ASSELVI, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 1995.

SMOLKA, A.L.B. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, A.L.B. et.al. Leitura e desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p.46

WINNICOT, D.W. Moral e Educação. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A LEITURA E A ESCRITA COMO INSERÇÃO DESDE A INFÂNCIA

PATRÍCIA APARECIDA DE MELLO STEVANIN

Resumo:

A educação infantil atualmente se orienta por uma função pedagógica que diante desse contexto, entende-se que essa etapa da educação básica desempenha papel fundamental no processo de ensino da leitura e da escrita das crianças, pois é um processo de construção de conhecimento inerente à infância, não podendo ser ignorado pela instituição escolar. 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. O trabalho realizado na pré-escola deve, assim, considerar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita num processo de inserção no contexto das práticas sociais.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Infantil. Letramento.

INTRODUÇÃO

A cultura da escrita na vivência humana acontece desde o seu nascimento, no quais há muitas letras e palavras que circulam na sociedade e no universo infantil gira em torno das histórias, brincadeiras, escritas espalhadas no campo familiar e onde a criança circula.

A justificativa do trabalho é que a comunicação social deve ser foco de aprendizagem escolar desde a infância, nos quais as atividades de brincadeiras, jogos, leitura, entre outros, pode ter foco o trabalho da linguagem, em constante aprimoramento sequenciais. A relação da sociedade e culturas depende das comunicações para então a inserção social.

Gontijo (2018) coloca que a sala de Educação Infantil deve ser um espaço que motive e incentive a criança a descobrir o novo é nessa fase, na escola, que deve ser apresentado a histórias, os contos, músicas e trabalhar o conhecimento dos objetos que estão ao seu redor, considerando que respeitar o desenvolvimento e o ritmo da criança na Educação Infantil é indispensável, no qual apresentar a ela tudo o que ela pode aprender/descobrir, mas jamais exigir que ela saiba de tudo, esperar que a compreensão venha de acordo com o ritmo de cada criança.

Deste modo, como alfabetização e letramento pode fazer parte da infância com foco para inserção social?

O objetivo geral do trabalho é analisar a alfabetização e letramento desde a infância como fonte da inserção social e como objetivo específicos verificar a cultura da escrita para inserção social e a importância da alfabetização e letramento na infância.

A metodologia é uma pesquisa bibliográfica dentro de artigos, livros, revistas, feito buscas dentro do tema alfabetização e letramento, contando com a colaboração de Gontijo (2018), Santos (2010), Brasil (2016).

DESENVOLVIMENTO

A CULTURA DA ESCRITA PARA INSERÇÃO SOCIAL

Na fase da Educação Infantil, conforme Gontijo (2018) primeiramente a criança vai perceber que a palavras é som, e será possível que isso aconteça quando se trabalha muito com cantigas, parlendas, rimas o educador deve usar de diferentes metodologias com o objetivo de trabalhar o som das palavras.

Desta forma, Gontijo (2018) coloca que a aprendizagem inicial da língua escrita se inicia antes mesmo da entrada da criança na instituição escolar, assim, na Educação Infantil, esse processo continua respeitando o desenvolvimento cognitivo e o psicológico da criança, para que o educador ajude a criança a avançar na aquisição da língua escrita, ele deve conhecer os desenvolvimentos que ocorre simultaneamente no processo de alfabetização e letramento, que é o desenvolvimento psicogenético, consciência fonológica e conhecimento das letras.

Desenvolvimento psicogenético: a aprendizagem da criança vai além da escola, ela reúne seus saberes culturais, sociais com o que aprende na escola de acordo com sua maturidade. Consciência fonológica: a criança primeiro aprende o som das letras, percebe o som de cada letra na palavra e a partir desse conhecimento consegue assimilar o som da palavra com a palavra escrita. Conhecimento das letras: Depois que a está familiarizada com o mundo escrito a criança começa a assimilar os sons com as letras e já é possível formar as primeiras palavrinhas por escrito. (GONTIJO, 2018, p. 13).

Gontijo (2018) coloca que a Educação Infantil tem que se preocupar em proporcionar um ambiente alfabetizador, apresentando o mundo letrado através de histórias e imagens, apresentar as vogais, números até 10, noções de grandezas e medidas tudo com uma metodologia lúdica com músicas, brincadeiras de uma maneira agradável que despertam o interesse da criança, mas, jamais exigir que a criança saiba de tudo.

Assim, Gontijo (2018) coloca que se uma professora de Educação Infantil tem o costume de contar histórias mostrando as

imagens no livro para seus alunos, no dia que ela levar estes alunos para biblioteca e apresentar á eles esses livros, eles se lembrarão da história contada pela professora, farão leitura de imagens e contarão a história talvez da mesma forma que a professora contou ou usará sua imaginação e criará outra história.

Araújo (2017) considera que a Educação Infantil tem um papel importante a assumir na inserção das crianças na cultura escrita, na formação de leitores e de usuários competentes da linguagem escrita, entendendo esses aspectos como produção de cultura e defendendo o direito das crianças à cultura letrada.

A ideia não é ensinar as crianças a ler na Educação Infantil e sim apresentá-la à escrita para que quando elas forem alfabetizadas tudo isso já seja comum para elas e o processo de ensinar a ler e escrever se torne mais fácil, pois não é algo desconhecido para elas. É importante que o adulto (professor e/ou responsável) desde cedo ao contar uma história para as crianças ir mostrando as ilustrações e fazer perguntas durante a história para fixar e ajudar as crianças a entenderem o que estão ouvindo e depois da contagem da história perguntar as crianças sobre o que é a história, o que as crianças entenderam e pedir para elas recontarem o que foi contado (GONTIJO, 2018, p. 12).

Logo, Araújo (2017) coloca que diante desse panorama, é preciso ser assegurado ao se pensar sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, sendo preciso construir referenciais teóricos e práticos consistentes para discutir sobre o que significa ler e escrever na Educação Infantil e assegurar as conquistas teóricas e legais do campo. Princípios tais que o brincar como cultura da infância e modo próprio de as crianças pequenas aprenderem, bem como da escrita como prática social à qual as crianças têm direito e pela qual se interessam desde cedo.

As crianças são sujeitos socioculturais e históricos em processo constante e contínuo de desenvolvimento e aprendizagem. Conceber o trabalho pedagógico em uma dimensão cultural é o caminho mais substantivo para se pensar na abordagem da linguagem escrita na educação das crianças, desde o início de sua inserção no sistema educacional, como acontece, fora da escola, na sua interação com a cultura (ARAÚJO, 2017, p. 358).

Luciano (2013) coloca que neste sentido, é imprescindível uma melhor compreensão acerca do conceito de alfabetização e letramento, já que existem discursos e posicionamentos variados, que partem de autores que versam sobre o tema, da legislação vigente e dos professores que atuam na Educação Infantil, assim, esses discursos diversos, podem fazer com que o assunto seja estudado com diferentes olhares, mas também pode acontecer de representarmos tanto alfabetização quanto letramento de modo fragmentado, suprimindo e confundindo as especificidades de cada um.

Tedeschi (2007) coloca que a educação infantil deva atender as crianças pequenas em suas necessidades emocionais, sociais, afetivas, físicas, num espaço aonde as ações desenvolvidas estejam voltadas também para o desenvolvimento do conhecimento, da criatividade e da autonomia, mas é preciso que este espaço seja um ambiente estimulante e rico em desafios, um espaço no qual a criança, entre tantas habilidades desenvolvidas, possa também ampliar seu universo cultural por meio do contato com a leitura e a escrita reconhecendo sua função comunicativa.

Silva e Rodrigues (2011) coloca que com essas práticas direcionadas à alfabetização vivenciadas na pré-escola, as crianças estão rodeadas de eventos de letramento nas diversas esferas da vida social, nos quais dentro das instituições educativas, essas ações podem ser vivenciadas em maior ou menor grau, dependendo do trabalho da educadora, isto é, caso ela considere relevante propiciar condições para a promoção do desenvolvimento não apenas da alfabetização, mas também do letramento.

As exigências atuais de alfabetização reivindicam a formação de sujeitos que saibam, além de ler e escrever, fazer uso competente dessas habilidades de acordo com as demandas sociais. (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 1).

A educação infantil desempenha papel efetivo, do ponto de vista pedagógico, garantindo às crianças aprendizagem de novas formas de expressão. Nesse contexto, se há a valorização de sua realidade e de seus conhecimentos prévios, o aprendizado das técnicas de leitura e escrita é, sem dúvida, beneficiado. (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 2 -3).

Deste modo, conforme Silva e Rodrigues (2011) a função pedagógica da préescola envolve o favorecimento de novas aprendizagens, considerando as crianças como parte da totalidade que as envolve, nos quais todas as atividades desenvolvidas nessa etapa de ensino precedem, de alguma forma, a aprendizagem das técnicas de leitura e escrita e, sem dúvida, beneficiam o processo de alfabetização.

Santos (2010) tem a concepção de que a educação infantil como um espaço de desenvolvimento integral das crianças surja como uma crítica a ênfase dada a preparação para o ensino fundamental em sua concepção como etapa preparatória para a vida escolar, nos quais inúmeras atividades relacionadas ao aprendizado da linguagem escrita permeiam as instituições de educação infantil, mas a criança não é apenas um sujeito que necessita alfabetizar-se.

Deste modo, a pedagogia de projetos, segundo Santos (2010) é uma alternativa que

vem sendo cada vez mais recorrente para desfragmentar as atividades educativas nas escolas, para integrar conhecimentos, assuntos e atividades com objetivos claros e que façam sentido para as crianças, sendo importante recurso para conseguir (ou pelo menos tentar) contribuir com o desenvolvimento integral das crianças.

Por isso, acredito que a educação infantil seja um espaço da brincadeira e da ordem, do canto e do silêncio, da fala e da escuta, do lúdico e da seriedade, da criatividade e da reprodução, do individual e do coletivo, da emoção e da razão, pois é essa a complexidade da vida e do mundo, portanto são essas as aprendizagens que devemos buscar oportunizar aos pequenos. E talvez esse seja o ponto de partida para o tão almejado desenvolvimento integral das crianças: considerá-las como sujeitos complexos em um mundo complexo, que buscam ler, interpretar e escrever do/com/para o mundo (SANTOS, 2010, p. 32).

Assim, segundo Santos (2010) a brincadeira e a interação, ou socialização, são atividades de grande importância na educação infantil, mas não basta apenas oferecer brincadeiras dirigidas onde a criança precisa responder e agir de acordo com o que a professora espera, para que aprenda determinados conteúdo ou até comportamentos, mas é preciso que a criança interaja com autonomia, expressando seus pensamentos e opiniões, criando e transformando brincadeiras, se escrevendo no mundo, com o mundo e para o mundo.

As interações com enunciados de discursos de diferentes naturezas possibilitam apropriações também diversas. As crianças participam de uma série de situações de utilização da língua que vão lhe permitir pensar sobre esse elemento da cultura. Mas, ao fazerem isso, não apenas levantam hipóteses até chegarem a compreender a natureza alfabética da língua escrita, mas também observam que as diferenças entre língua oral e língua escrita dizem respeito às condições de produção do discurso: a comunicação oral acontece no imediato e local, a escrita permanece no tempo, ganha outros espaços e tem regras convencionadas, o contexto da enunciação determina o grau de explicitação textual, por sua vez, o nível de formalidade vai exigir um maior ou menor planejamento do que se diz, etc. (BRASIL, 2016, p. 42).

Silva e Rodrigues (2011) coloca então que na pré-escola, o trabalho direcionado ao processo de aquisição das referidas técnicas se realiza de modo mais evidente e sistemático, por isso a opção nesta investigação por essa etapa da educação infantil, sob essa perspectiva, o trabalho desenvolvido na pré-escola deve ser sistemático e intencional, direcionado à construção de novos conhecimentos, além de ser permeado por condições que eleve a qualidade da educação.

Assim, Araújo (2017) argumenta que há o pressuposto de que a linguagem escrita seria um conteúdo escolar distante e formal, que se aprende por ações exaustivas e mecânicas, não adequadas aos pequenos e a seus modos de aprender, nem a uma concepção de linguagem como interação social.

IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA INFÂNCIA

Silva (2010) coloca que uma das necessidades primordiais do ser humano é a comunicação, pois desde seu surgimento, o homem tem deixado marcas impressas que representam suas vidas, anseios, desejos, medos, lendas etc. E saber ler e escrever por muitos anos no Brasil, era o sonho da maioria dos brasileiros, que até então eram excluídos do processo ensino aprendizagem. Tratava-se de um país praticamente de analfabeto.

Silva (2010) faz a crítica que em pleno século XXI, ainda tem muito que caminhar e conquistar, embora o acesso à escola e ao Ensino Fundamental seja um direito garantido nas leis nacional, muitas pessoas passam pela escola e saem sem saber ler e escrever como deveriam, isso tudo por uma série de fatores socioculturais e econômicos que interferem diretamente no processo de escolarização.

Deste modo, Silva (2010) questiona que não há dúvida quanto à importância da alfabetização com letramento, pois sem ler e escrever tudo fica mais difícil, desde a leitura de uma simples receita até à mobilidade social, ou seja, do ir e do vir, tornando-se um tormento para uma pessoa analfabeta, no qual o mercado de trabalho então é outra aflição, pois sem saber ler ou escrever os sujeitos estão no mundo, mas ao mesmo tempo, estão à mercê do mesmo porque se tornam excluídos ou são privados de viver plenamente sua cidadania.

Pode-se dizer então que a compreensão e concretização do processo de alfabetização vão muito além dos métodos de ensino. Muitos fatores determinam uma compreensão maior ou menor da língua escrita como sistema. Por isso, a maioria das crianças, conforme a idade, já chegam à escola com suas hipóteses de escrita, com movimento em direção às características da escrita, vistas nos textos socialmente significativos. Por exemplo, a criança reconhece rótulos de produtos por ela consumidos, levando-as a construírem por si próprias, estratégias e hipóteses cada vez mais relevantes para a elaboração de leitura e escrita. (SILVA, 2010, p. 20).

O brincar assume, conforme Brasil (2016) um papel preponderante no desenvolvimento da criança, ao realizar um elo entre a linguagem e o mundo, no qual a separação, ou inversão, na relação entre objeto e significado e, posteriormente, entre ação e significado, predominando o significado sobre os

objetos e as ações, leva ao pensamento abstrato e também ao desenvolvimento da vontade e da capacidade de fazer escolhas conscientes, logo, é um movimento de inversão, proporcionado pelo brincar, que acontece no campo dos significados, ou, melhor dizendo, da linguagem.

Silva (2010) considera que as sociedades estão centradas cada vez mais na escrita, com o simples saber codificar e decodificar as palavras, por meio do código linguístico, isto é, ser apenas alfabetizado sem letramento, tem-se constituído condição insuficiente para responder com autonomia e consciência às exigências e necessidades do mundo contemporâneo.

Brasil (2016) coloca que quando a criança começa a desenvolver a escrita simbólica, dominando as formas culturais exteriores, tanto as presentes no meio informal quanto por meio do estudo sistemático escolar, apresenta novamente características da fase de escrita não diferenciada, pela qual já havia passado, pois, o fato de aprender aspectos externos da escrita, como a forma das letras, não significa que a criança imediatamente passe a compreender internamente a escrita, mas ainda lhe falta descobrir como usar esses signos, portanto, uma relação dialética da criança com a escrita, pois, ao mesmo tempo que emprega sucessivamente novos expedientes e os transforma, a criança também é modificada nesse processo.

Deste modo, conforme Brandão e Rosa (2011) a brincadeira acontece de modo espontâneo pela criança, as brincadeiras de encenar, de ler e de palavras devem acontecer de forma lúdica e prazerosa, podendo estar na classe da Educação Infantil sem imposições, assim, em uma concepção construtivista, é possível ter um ensino prazeroso tendo crianças que brincam com a língua, observando os segmentos sonoros e escritos.

Através da consciência fonológica, conforme Brandão e Rosa (2011), são habilidades distintas (identificar, produzir, contar, segmentar, adicionar) junto com as unidades linguísticas, torna-se possível a capacidade de manipular fonemas, unidades sonoras como sílabas e rimas, no qual a consciência fonológica tem uma relação dialética com a alfabetização, pois um nível mínimo de reflexão sobre a língua é exigido pela escrita, onde o sistema de escrita alfabética está relacionado com o desempenho das habilidades de reflexão metafonológica, é uma condição necessária, mas não suficiente para o sucesso da alfabetização.

Quanto à apropriação a escrita, Brandão e Rosa (2011) coloca que conhecer as letras do alfabeto não é suficiente para que as crianças se apropriem da escrita alfabética e consigam ler e escrever com autonomia, mas é um conhecimento necessário, sendo muito comum crianças da Educação Infantil aprender letras do alfabeto na escrita de imprensa como uma prática antiga que se relaciona a uma perspectiva empirista de ensino-aprendizagem que pressupõe letras que o aluno aprenda grafá-las por meio de memorização e treino gráfico para poder ler e escrever as letras ensinadas.

As crianças podem vivenciar atividades voltadas para o sistema alfabético de escrita e para ampliação de experiência de letramento, mas isso não irá alfabetizálas. Um processo de aprendizagem de língua escrita na escola deve ter a exploração não só de letras do alfabeto, mas textos, palavras, tanto gráficas quanto sonoras e a relação de uma com a outra (BRANDÃO; ROSA, 2011).

A produção de texto pelas crianças deve ser estimulada, escreverem da forma como sabem, escreverem sozinhas ou coletivamente. Escrevendo de forma coletiva, a criança aprende a lhe dar de forma interativa com o grupo. Esse processo se constitui realmente quando a professora se propõe a criar um espaço de mútua colaboração e comunicação. Desta forma, as crianças confrontam ideias, conhecimentos, expressam pensamentos, sentimentos, valores e desenvolvem competências para selecionar e avaliar as mais adequadas ideias e informações que deverão constar no texto, buscando sempre sentidos para o texto (BRANDÃO; ROSA, 2011).

A oportunidade de participar de eventos de letramento na Educação Infantil também traz contribuições importantes no processo de construção conceitual da criança sobre o sistema de escrita alfabética. Ao ver a professora escrevendo textos em diferentes situações, as crianças pensam sobre o que a escrita representa e constroem conhecimentos que serão mobilizados nos momentos em que tiverem que ler ou escrever de forma autônoma. (BRANDAO; ROSA, 2011, p. 123).

As possibilidades da escrita de texto da criança da Educação Infantil, conforme Brandão e Rosa (2011), acontecem não somente escrevendo na frente das crianças, mas é preciso planejar para que a criança escreva "com a boca" e com as mãos, devendo estar inserido a produção textual no cotidiano da Educação Infantil estando vinculadas com as práticas sociais para ter um significado para a criança, como escrever para alguém, tendo uma finalidade clara e um destinatário, a criança em algum momento da vida vai se deparar com a tarefa de escrever um texto e pensar sobre para que, para quem e o que pode se escrever.

Um grande desafio de quem aprende a ler e a escrever é se adequar aos recursos da oralidade e da escrita, desenvolvendo a capacidade de explorar as características do meio escrito para criar significados adequados. Através do meio oral é feita a comunicação face a face, estando o interlocutor presente, podendo se apoiar em informações contextuais e não precisa ser planejada. Se

processa conforme a reação dos interlocutores (FARACO, 2012).

Já a comunicação por meio escrito não conta com a presença do interlocutor, mas é preciso que o meio escrito alcance alto grau de explicitação textual e mesmo não contanto com a presença física do interlocutor prevê possíveis reações, exigindo um planejamento prévio. Quem começa a trabalhar coma escrita deve aprender a se ajustar sua expressão se colocando como autor e leitor, o meio escrito pode ser destinado a uma comunicação à distância (FARACO, 2012).

Muitas atualizações significativas mudaram as práticas sociais da escrita, apareceu o espaço do meio eletrônico, várias tradições discursivas construídas na era do domínio do livro e de outras mídias impressas. Os textos saem quase no ritmo da fala, predominam as variedades linguísticas. "Estamos vivendo, portanto, um tempo pleno de novas experiências interacionais e de consequentes mudanças na expressão verbal, seja na oralidade seja na escrita." (FARACO, 2012, p. 52).

Mas as tradições discursivas historicamente constituídas não estão abandonadas, muitas continuam valendo para determinadas situações ou influenciando e recebendo influências das novas tradições que estão em construção (FARACO, 2012).

A escrita alfabética é uma base fonológica que tem como referência uma representação abstrata de uma articulação sonora da língua, não propriamente da pronúncia (FARACO, 2012).

Há inúmeras formas de desenhar concretamente uma mesma letra (maiúscula, minúscula, manuscrita ou de forma), mas todas são realizadas na mesma unidade gráficas chamadas grafemas. Isso pressupõe que um aprendiz alcance o nível de abstração, que saiba desvincular a fala e ao mesmo tempo reconhecer formatos gráficos. Mesmo a escrita tem a relativa autonomia, tem o modo oral como ponto de referência, onde o aprendiz deve depositar confiança nessa relação e se apoiar para os passos iniciais na apreensão do sistema alfabético (FARACO, 2012).

Deste modo, o domínio do sistema alfabético exige qualidade. A mediação será feita pelos sons da fala, estabelecendo uma correlação entre fonação e escrita. É também utilizada a memória etimológica, que tem a função cultural que introduz graus de irregularidades e imprevisibilidades para exigir estratégias de aprendizagem específicas, mas sem a confiança da mediação dos sons da fala. A entrada da escrita alfabética oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem (FARACO, 2012).

Facchini (2014) considera que em uma sociedade letrada e produtora de escritas, deveria ser natural pensar a leitura e a escrita como integrantes do cotidiano da criança desde seus primeiros meses de vida, pois embora não saibam ler, no sentido estrito da palavra, as crianças podem mergulhar no universo da literatura e interagir com a leitura por intermédio de seus familiares, cuidadores e professores.

Facchini (2014) considera necessário que as escolas de educação infantil assumam o papel de mediadoras entre a criança e a cultura escrita, cientes de que seu trabalho pode promover, resgatar ou ampliar o desejo pela leitura e auxiliar na formação de sujeitos efetivamente leitores/escritores.

Deste modo, conforme Brasil (2016) desde bem pequenas, muitas delas têm acesso a jogos, histórias, informações pela mídia digital, no qual é importante considerar que esses bens culturais nem sempre estão disponíveis para todas as crianças, sendo, inclusive, mais um fator de segregação, sendo as mídias digitais que têm provocado formas de ler específicas que exigem das crianças leituras simultâneas de imagens, ícones, letras, sons.

CONCLUSÃO

A leitura e a escrita na educação infantil, deve ser um trabalho que além de desafiador para a criança, seja prazeroso, voltada muito mais para a descoberta da função, da utilidade da linguagem escrita no mundo social do que para a busca de uma escrita correta nesse momento, ou seja, letrar é mais que alfabetizar, visto que a alfabetização se desenvolve em um contexto de letramento com o início da aprendizagem da escrita, com o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Conforme pesquisa, o processo de alfabetização vai muito além dos métodos de ensino, nos quais muitos fatores determinam uma compreensão maior ou menor da língua escrita como sistema, assim, a maioria das crianças, conforme a idade, já chegam à escola com suas hipóteses de escrita, com movimento em direção às características da escrita, vistas nos textos socialmente significativos. Por exemplo, a criança reconhece rótulos de produtos por ela consumidos, levando-as a construírem por si próprias, estratégias e hipóteses cada vez mais relevantes para a elaboração de leitura e escrita.

Deste modo, conclui-se que escolas de educação infantil devem assumir o papel de mediadoras entre a criança e a cultura escrita, cientes de que seu trabalho pode promover, resgatar ou ampliar o desejo pela leitura e auxiliar na formação de sujeitos efetivamente leitores/escritores para sua inserção social.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Liane Castro de. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicoto-

mia mal colocada. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, 2017.

BRASIL. Crianças como leitoras e autoras / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC /SEB, 2016.

FACCHINI, Luciana. O letramento na perspectiva das crianças da educação infantil. Feevale, 2014.

GONTIJO, Arlete Abade de Melo. Alfabetização e letramento na educação infantil. Aparecida de Goiânia: Associação Educacional Nossa Senhora Aparecida Faculdade Nossa Senhora Aparecida, 2018.

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

LUCIANO, Hélio José. EDUCAÇÃO INFANTIL: letramento ou alfabetização? Eis a questão. Educere, 2013.

SANTOS, Giselle Mendes dos. O Processo de Alfabetização na Educação Infantil: Percursos de uma Professora-Pesquisadora. São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

 SILVA, Letícia Aparecida de Oliveira; RODRIGUES, Renata Rena. Letramento e alfabetização na educação infantil: concepções e práticas de educadoras do pré-escolar de ouro preto-MG. Revista Brasileira de Economia Doméstica, Viçosa, v. 22, n.1, p. 25-45, 2011.

TEDESCHI, Jane Mary de Paula Pinheiro. A Professora de Educação Infantil e a Alfabetização: Relação Entre a Teoria e a Prática. Campo Grande – MS: Universidade Católica Dom Bosco, 2007.

DOAÇÃO DE SANGUE NO CONTEXTO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO DESDE A INFÂNCIA

PATRÍCIA LOPES SILVA

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de abordar a necessidade da conscientização do tema doação de sangue desde a infância no contexto escolar. É possível perceber em nosso país que a maioria da população não está informada sobre o tema, possui dúvidas, acredita em mitos acerca do assunto e desconhecem vários critérios que caracterizam o doador. A possibilidade da discussão deste tema dentro do ambiente escolar possibilitaria às crianças, jovens e adultos a adquirirem maior conhecimento sobre o assunto, debatessem sobre a questão e, então, somente a partir da reflexão, como se espera que a escola suscite o pensamento crítico do aluno, decidirem se serão doadores de sangue no futuro.

A partir desta percepção escolar como premissa, as crianças e jovens poderiam "amadurecer a ideia", através de atividades escolares, projetos, sequências didáticas, ações sociais entre outros, que discutissem o tema sob diferentes aspectos e pontos de vista, municiando o aluno de argumentos prós e contras que o ajudariam a ter uma concepção sobre o assunto de maneira consolidada.

O artigo, portanto, apresentará algumas alternativas para que essa possibilidade se viabilize e apresentará um projeto em que o tema foi desenvolvido em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Palavras-Chave: doação; sangue; escola; parceria; empatia.

ABSTRACT

The present article has the goal to approach the need of awareness of the blood donation subject since the childhood in school context. It is possible to notice in our country that the majority of the population is not informed about the matter, has many doubts, believes in miths about the subject and do not know the criteria that makes a donor. The possibility of the discussion about this matter on the school environment could be possible to children, young people and adults to have more knowledge about the subject, to debate about that and then, starting from the reflection, as that is expected from school stirs up the critical thought of the student, they can decide if they will be a blood donor on the future.

From this school perception as premise, the children and the young people could mature the idea, through school activities, projects, didactic sequences, social actions among others, that discussed the subject under different aspects and point of views, equiping the student with pros and cons arguments that would help the student to have a conception about the matter, but a consolidated one.

The article so will present some alternatives for this possibility makes feasible and will present a project that the matter was developed in a public school from São Paulo.

INTRODUÇÃO

A doação de sangue é um tema que está presente em nossa sociedade, eventualmente lemos ou escutamos falar sobre ele, mas ainda há várias dúvidas em relação a isto. Muitas pessoas desconhecem os critérios para se tornar um doador, não estão familiarizadas sobre o processo de doação de sangue e também não sabem a que pacientes se destinam o sangue doado.

Em geral, quando tem contato com o tema, ele se dá por cartazes ou panfletos em postos de saúde e hospitais ou, mais comumente, quando os estoques dos hospitais estão baixos e divulgam-se na televisão, rádio e internet campanhas em feriados como Carnaval ou Reveillon. A incidência de acidentes durante estes feriados é maior e os doadores geralmente estão mais distantes, viajando ou em férias, intensificando-se assim, a maior viabilização de campanhas próximo a estas datas em especial.

Uma outra situação muito comum, é quando algum amigo ou parente está doente internado em um hospital ou, fará uma cirurgia e o hospital solicita que ele reúna algumas pessoas para realizarem a doação de sangue na ocasião de sua cirurgia.

O que se propõe neste artigo é a possibilidade de crianças, jovens e adultos terem contato com o tema e dentro do ambiente escolar, que os diretores, coordenadores e professores possibilitem a discussão da conscientização de forma ampla, através de atividades que permeiem o assunto do ponto de vista ético, crítico e cidadão.

DESENVOLVIMENTO

Recomendações de órgãos públicos para a doação de sangue

De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil, dados da população estimada em 210 milhões de brasileiros, apenas 1,6% deles são doadores de sangue. Ainda segundo o Ministério, isto significa que 16 a cada mil habitantes são doadores. Esta situação é pre-

ocupante, visto que a Organização Mundial de Saúde (OMS), recomenda que a porcentagem ideal de doadores de cada país seja entre 3,5 a 5% da população. A importância da doação de sangue se dá mediante a variedade de pacientes que necessitam do ato do doador. Segundo o Ministério da Saúde:

Entre as pessoas que precisam da doação de sangue, estão vítimas de acidentes que causam hemorragias, pessoas em tratamento de câncer, com anemias crônicas, que passaram por cirurgias e com complicações em decorrência da dengue e febre amarela.

De acordo com a Fundação Pró-Sangue pessoas que queiram doar sangue, devem seguir os seguintes critérios:

- Ter entre 16 e 69 anos de idade.
- Pesar no mínimo 50 quilos.
- Estar em bom estado de saúde.
- Não ter ingerido bebidas alcoólicas nas últimas 12 horas.
- Não estar em jejum.
- Portar documento oficial com foto.

Em relação à motivação do doador brasileiro, de acordo com o Ministério da Saúde, pode-se extrair os seguintes números: 46,7% dos doadores realizam a doação de sangue quando são solicitados a doar, por um parente, conhecido ou amigo. Enquanto que 53,3% dos outros doadores são motivados a realizar a doação de sangue pela ação cidadã, agindo de forma a manter os bancos de sangue, fazendo sua doação sem a finalidade de um paciente específico ou conhecido.

Analisando os dados, percebemos que quase 50% dos doadores, são motivados a doar seu sangue diante de uma situação emergente, que envolve a sensibilização por meio de uma pessoa conhecida e debilitada. É possível, a partir destes dados, verificarmos que estas pessoas não foram conscientizadas da importância do ato de doar sangue e da manutenção dos estoques nos hemocentros.

Por outro lado, apenas pouco mais da metade dos doadores são realmente motivados pela intenção e consciência cidadã de que pessoas precisam e precisarão de sangue sempre, e é por isso que estes doadores são chamados de doadores recorrentes, pois estes são os doadores fiéis à doação de sangue e os maiores colaboradores da manutenção dos bancos.

Portanto, com base nestes dados de que os atuais doadores de sangue no Brasil são insuficientes para a demanda que se tem no país, e que boa parte deles somente realiza as doações quando solicitado, que se faz necessário que haja projetos e medidas educativas que visem a ampliação da conscientização da nossa população o mais cedo possível para que ela possa se informar, internalizar suas impressões e conclusões, avaliarem e reavaliarem este processo de acesso a essas informações e, possam ponderar e analisar caso queiram se tornar doadores.

Projeto Futuro Doador

Sob a ótica deste tema, um projeto começou a ser realizado em 2017, na EMEF Professora Wanny Salgado Rocha. Após trabalhar o tema em anos anteriores com seus alunos desta e de outra unidade escolar, e através de sequências didáticas, uma professora de Língua Inglesa da escola, elaborou o Projeto Futuro Doador de forma interdisciplinar com suas colegas de Arte e Sala de Leitura.

A ideia da criação do projeto surgiu através da necessidade de se trabalhar o tema de forma mais significativa e que demonstrasse o protagonismo dos alunos diante desta "causa" como relata a professora. A professora em questão, já era doadora de sangue há 18 anos, na ocasião do projeto, e, a partir de documentos oficiais, vislumbrou a possibilidade de se ampliar a formação integral de seus alunos a partir dos então denominados Temas Transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que era possível trabalhar temas específicos com a intenção de uma melhor formação para o aluno.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

No ano seguinte ao qual foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, é possível fazer a análise do projeto de maneira atualizada visto que há a continuidade do Projeto Futuro Doador, com algumas variações. De acordo com a BNCC:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

O planejamento do projeto teve como público-alvo alunos dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I, crianças com idades entre 8 e 10 anos, elaborado para que acontecesse em duas etapas: a primeira consistia na apresentação do projeto, realizada pela professora de Língua Inglesa, que inicialmente não focou em sua disciplina, mas na introdução do tema para as crianças, explicando o que é a doação de sangue, como é o processo de doação e quem são os pacientes beneficiados pelos bancos de sangue.

Com essa primeira introdução, também foi explicado às crianças que o Projeto Futuro Doador aconteceria simultaneamente em outras disciplinas como Arte, Leitura, Língua Inglesa e Informática. Em seguida, cada disciplina começa a trabalhar o tema de forma específica, porém integrada.

Através do gibi "Pai Herói" da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, a professora de inglês faz a introdução do tema de maneira lúdica e divertida. As crianças começam a fazer perguntas, levantar hipóteses, comentar sobre situações que vivenciaram com pais ou parentes acerca do tema. Em seguida a professora introduz o vocabulário pertinente ao tema em inglês, buscando com as crianças quais são as palavras relacionadas à doação de sangue na Língua Portuguesa, e as apresenta suas equivalentes em Língua Inglesa. Numa outra aula, a professora explica melhor o que é o processo de doação, trazendo materiais para ilustrar o contexto: uma bolsa utilizada pelos doadores, o material em acrílico utilizado para colher o sangue para o teste de anemia, frascos para colher o sangue que serão utilizados para os exames, a caixa que abriga os materiais perfurantes, entre outros.

De acordo com a professora, tudo era explicado de maneira simples para as crianças, com foco na linguagem que elas costumam utilizar, de maneira didática e que os instigava a participarem e compartilharem suas hipóteses e formulações.

A professora de Arte, em suas aulas começava a desenvolver ilustrações com os alunos a partir das percepções que eles tiveram com as aulas interdisciplinares, expressando através da Arte a compreensão que tiveram até aquele momento.

Por sua vez, a professora de Sala de Leitura, ofereceu às crianças gêneros textuais diferenciados para que eles se apropriassem do tema: panfletos, cartazes, folders, reportagens. O professor da Sala de Informática apresentou um jogo dentro da temática, e possibilitou a aprendizagem através da versão em vídeo da história Pai Herói.

A segunda etapa do projeto consistia em trazer uma parceria para as crianças se familiarizarem com o tema através da perspectiva da área da saúde no formato de uma palestra e finalizar com a doação de sangue angariada através da comunidade escolar. Num primeiro momento foi firmada uma parceria com um hospital, que, mediante uma crise financeira interna, não foi possível se concretizar. Foi buscada a parceria com uma ONG, sem sucesso. Tentados mais alguns contatos, e sem perspectiva de parcerias, o projeto foi-se encaminhando para sua conclusão.

Os alunos produziram seus desenhos, cartazes e painéis e as professoras expuseram as criações das crianças, aliadas a frases de incentivo à doação de sangue que elas mesmas pesquisaram ou criaram.

Em depoimento, a professora de Língua Inglesa confessou que o projeto terminou de forma parcialmente frustrante para ela. As reflexões foram feitas, o conhecimento foi construído, mas faltava algo. Dois meses depois, ao realizar a doação de sangue na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, com a intenção de se cadastrar no Registro Nacional de Doadores de Medula Óssea, REDOME, a professora, durante o processo de entrevista da doação, se identificou como professora que desenvolveu um projeto relacionado ao tema, questionando se haveria algum responsável na instituição que pudesse dar uma palestra numa escola pública.

Esta professora foi informada que havia uma ONG que realizava um projeto em escolas nesta temática. Foi desta forma que a professora de Língua Inglesa conheceu a Associação da Medula Óssea (AMEO), que promove o Projeto Educar para Doar. Com esta parceria, o Projeto Futuro Doador, da EMEF Professora Wanny Salgado Rocha, consegue não só uma palestra para as crianças, mas duas. As voluntárias possuíam extrema didática, fazendo da palestra uma brincadeira, uma espécie de teatro trazendo a abordagem do tema de maneira leve e prazerosa para as crianças.

Além da aula/palestra com as crianças, elas coletaram questionários que fariam parte de uma pesquisa científica e propuseram uma campanha para crianças e professores realizarem na escola com a finalidade de divulgar o tema. Em acordo com as crianças, a professora de Língua Inglesa começa a en-

saiar a música "Heal the World, de Michael Jackson, e aliada às professoras de Arte e Leitura, com o apoio da gestão escolar, começam a organizar uma campanha em via pública, com o apoio da Companhia de Engenharia de Tráfego (CET).

Durante esta mesma semana, as professoras organizaram com alguns alunos e através de doações de panfletos do Hospital Santa Marcelina e ONG Colsan do Hospital Ermelino Matarazzo, uma banca de conscientização para a doação de sangue na porta da escola em horário de saída das crianças. Esta banca consistia em uma réplica da bolsa de sangue com líquido vermelho com o intuito de chamar a atenção, bem como seringas e panfletos para conversar com os pais sobre a campanha no semáforo e sobre a efetiva doação de sangue que aconteceria no Hemocentro da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo.

Solicitado o ofício para a saída às ruas com as crianças, através do apoio da CET, alunos, professores, funcionários, pais e membros da equipe gestora, fizeram a panfletagem no cruzamento da Avenida Águia de Haia X Avenida Imperador. As imagens do projeto e os depoimentos de pais, alunos e professores, relatam crianças extremamente empolgadas em divulgar para as pessoas o que aprenderam e o que poderiam contribuir.

A saída das crianças para as ruas neste projeto, caracteriza bem um dos pilares da BNCC no que se refere ao protagonismo dos estudantes e serem sujeitos de sua aprendizagem:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

No retorno da intervenção social através da panfletagem no farol, houve o fechamento da rua em que se encontra a EMEF para a apresentação musical das crianças. Todas as crianças que participaram do projeto cantaram em via pública, a música "Heal the World" que trata a questão da empatia e de transformarmos o mundo em um lugar melhor. Ao término da apresentação, que culminou próximo ao horário de saída do período escolar, os pais que aguardavam seus filhos, puderam apreciar e prestigiar a apresentação dos alunos.

O Currículo da Cidade de São Paulo que já vinha sendo discutido em 2017 na Rede Municipal de Ensino e foi implementado em 2018, define algumas Matrizes dos Saberes como maneiras de atuação para o cumprimento da BNCC:

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização.

A professora, na ocasião da elaboração do projeto, ainda sob a perspectiva dos temas transversais, vigentes nos PCNs, trabalhava então com pilares que hoje, se encontram dentro de duas Matrizes dos Saberes, presentes no Currículo da Cidade de São Paulo:

Responsabilidade e Participação

Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências etc.;

Para: Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.

Empatia e Colaboração

Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;

Para: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.

Através da Matriz número 7, Responsabilidade e Participação, os alunos tiveram a oportunidade de acessar informações acerca da doação de sangue, de certa forma assumiram a responsabilidade de agirem e participarem de ações éticas, e cidadãs, tomando para si a atitude e sendo eles mesmos, agente de mudanças que abrangeram outras pessoas.

A Matriz número 8, Empatia e Colaboração, possibilitou aos alunos perceberem as outras pessoas de uma maneira mais ampla. Foi-lhes apresentado que a doação de sangue pode salvar até quatro vidas e que esta é uma atitude que pode ser tomada por quase qualquer adulto próximo a eles. A reflexão sobre ajudar outras pessoas sem esperar nada em troca incentivou a colaboração en-

tre os alunos para conversarem com pais, familiares e amigos sobre a possibilidade de salvarem vidas através da doação de sangue.

A conclusão do projeto foi coroada com a visita ao Hemocentro da Santa Casa, na qual houve uma experiência sob a ótica de observação das crianças quanto ao processo de doação de sangue. Elas puderam presenciar todo o passo a passo desde o cadastro do doador, teste de anemia, aferição da pressão arterial e observação da urna do voto de exclusão do doador. Elas puderam observar a doação de alguns doadores, desde a desinfecção local do braço, uso do garrote, inserção da agulha, retirada do sangue para exames e a doação propriamente dita. A única etapa que elas não puderam presenciar foi o momento da entrevista, que precede a doação de fato, pois neste momento são feitas inúmeras perguntas de cunho pessoal e íntimo, ao qual a confidencialidade do doador deve ser preservada.

Por outro lado, após a observação da doação, elas tiveram acesso ao fracionamento do sangue, em sala especial equipada com máquinas que separam as plaquetas, hemácias e plasma. Enquanto as crianças percorriam as etapas da doação com os professores e a equipe da AMEO, seus familiares, convidados pelas crianças durante o desenvolvimento do projeto, realizavam doações de sangue em prol do Hemocentro, mais precisamente de pacientes que muitas vezes dependem do sangue para lutarem por suas vidas.

A avaliação que a professora faz do projeto, é de que a partir de um tema gerador, a doação de sangue, as crianças foram capazes de começarem a formar ideias e opiniões acerca do tema. Puderam levar conhecimento e informações aos seus familiares e produziram atividades que demonstravam suas primeiras impressões sobre o assunto. Mobilizaram pessoas nas ruas de seu bairro, através de uma intervenção social em que transeuntes e motoristas, saíram de sua zona de conforto ao se depararem com crianças nas ruas falando sobre a doação de sangue. Através de sua atuação cidadã em casa e com suas famílias, alguns foram capazes de fazer a captação de doadores em prol desta nobre causa. Os alunos foram realmente protagonistas de sua própria aprendizagem.

É possível concluir, após a descrição do projeto e depoimento da professora que estas crianças agiram de forma cidadã, através do exercício da empatia, aliado à formação do pensamento crítico e intervindo proativamente em sociedade. Hoje, analisando o projeto sob a luz dos documentos oficiais atualizados, além das Matrizes de Saberes mencionadas, a professora percebeu outras matrizes sendo trabalhadas simultaneamente, como a número 1, Pensamento Científico, Crítico e Criativo, que além de poderem pensar criticamente, também desenvolveram o pensamento criativo ao elaborarem suas atividades de Arte. A matriz número 2, Resolução de Problemas, em que elas entenderam ser um problema da nossa sociedade a escassez de doadores e conversando em casa, alguns conseguiram levar pessoas a doarem sangue pela primeira vez, através de sua atuação e intervenção. Matriz número 3, Comunicação, possibilitou que elas demonstrassem através de seus desenhos, painéis, e música a comunicação do tema. Também através de sua expressão corporal durante as palestras com o Educar para Doar, estavam exercendo na prática a comunicação.

Ainda podemos destacar a matriz 4, Autoconhecimento e Autocuidado, na qual elas aprenderam a se conhecer através de cuidados com o corpo e com a saúde, para se quiserem ser doadores no futuro, possam se alimentar de forma adequada e evitar alimentos que não são benéficos a elas. Também é possível destacar a matriz 5, Autonomia e Determinação, em que as crianças participaram das diferentes atividades, podendo escolher algumas que queriam de fato realizar como a saída às ruas, a sua decisão se queria convidar seus pais a serem doadores e a determinação de algumas que foram diretas e até convenceram seus pais de que isto era algo bom que eles estariam realizando.

A matriz 6, Abertura à Diversidade é possível ser trabalhada quando se aborda respeitosamente a questão das Testemunhas de Jeová, em que seus seguidores não aceitam em hipótese alguma, a transfusão de sangue caso algum de seus membros necessite dela, por considerarem que a bíblia proíbe tomar sangue por qualquer via. Quando a professora trata esta questão, ela explica às crianças que todos devem respeitar às crenças uns dos outros, que é importante valorizarmos a diversidade de culturas e crenças que há no nosso país e que cada família, indivíduo e cidadão tem o direito a crer e seguir o que acredita. Por outro lado, no âmbito escolar e tendo como base a BNCC, o Currículo da Cidade e a própria Constituição, é importante termos acesso ao conhecimento como forma de possibilidades de discussão e esclarecimento aos educandos.

Repercussão do Projeto

A repercussão que este projeto teve além de seus ganhos na formação integral do aluno que sempre foi o objetivo principal do projeto, por meio da conscientização dos alunos e comunidade escolar como um todo, extrapolou os muros da escola.

O projeto Futuro Doador, em parceria com o Projeto Educar para Doar, da AMEO, foi alvo de uma publicação no site da ONG em 2017. Em seguida, foi tema de publicação no portal de educação da Prefeitura de São Paulo.

Em 2018, o projeto Futuro Doador recebeu o 1º lugar na categoria Ensino Fundamental I, do Prêmio Paulo Freire de Qua-

lidade do Ensino Municipal, concedido pela Câmara Municipal de São Paulo, conferindo-lhe o prêmio Salva de Prata. Ainda no mesmo ano, as professoras foram convidadas a participar e apresentar o projeto, em reunião de coordenadores da Diretoria Regional de Educação (DRE) – Penha.

Em 2019, o projeto é objeto de documentário sobre práticas educativas bem-sucedidas na rede pública, através do Portal de Educação Instituto Net Claro. Ainda no mesmo ano, a professora de Língua Inglesa representa novamente o projeto na Câmara Municipal, compondo a mesa como representante do projeto vencedor do ano anterior, na entrega dos prêmios dos projetos do ano de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve o objetivo de trazer à discussão o envolvimento da escola em relação à conscientização e informação aos alunos quanto à doação de sangue. A partir dos dados que pudemos observar do Ministério da Saúde e Organização Mundial da Saúde (OMS), a quantidade de doadores no país, não alcança o percentual que os órgãos competentes recomendam ser necessários.

Simultaneamente, o artigo trouxe uma experiência em escola pública de um projeto interdisciplinar que, a partir do exemplo e concepções pessoais de uma professora, tornou-se possível trabalhar em consonância com os documentos oficiais da Educação, em prol da formação integral do aluno dentro deste tema. O artigo, assim como o Projeto Futuro Doador, evidencia ser possível trabalhar o desenvolvimento pessoal e protagonismo do aluno, respeitando-se a diversidade de crenças e credos, possibilitando o diálogo, respeito e entendimento de conhecermos novos temas, discutirmos novos assuntos e termos a liberdade de escolhermos o que se apresenta melhor para as nossas experiências.

Considerando-se que o exercício da empatia é a capacidade de nos imaginarmos na situação em que se encontra o outro, e isso requer uma ação, ainda que mental, esta simples atitude já nos leva a repensarmos o pensamento original e pré-julgamentos que teríamos numa situação inicial. No momento em que o aluno é levando a se imaginar em um contexto em que ele fosse o paciente que vai receber o sangue, ele percebe que é necessário que antes que ele efetivamente o receba, alguém, alguma pessoa teria que ter tido a disponibilidade, interesse e atitude cidadã e voluntária de ter manifestado tal gesto previamente.

No momento em que o aluno compreende verdadeiramente isto, é possível que nasça dali o interesse em ser um futuro doador. Este é o motivo de se vislumbrar aliados presentes na escola, como professores, coordenadores e gestores escolares, para que seja possível inspirar novos alunos, familiares e a sociedade como um todo a disseminar esta informação e desejo de mudança.

Portanto, trata-se de um projeto que pode acontecer em qualquer escola, com professores engajados assim como a Professora Patrícia Lopes, de Língua Inglesa, em que é possível fazer parcerias com hospitais, ONGs, CET e com o Educar para Doar, por exemplo, que auxilia inclusive com recursos de transporte para a doação de sangue dos possíveis doadores em potencial e que desburocratiza o processo, facilitando o desenvolvimento do projeto e possibilidade de uma positiva intervenção social, humana e empática.

REFERÊNCIAS

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofin al_site.pdf

https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/08/doacao-de-sangue-e-necessaria-para-abastecer-estoques-em-todo-pais#:~:text=Atualmente%20no %20Brasil%2C%2016%20aMundial%20da%20Sa%C3%BAde%20(OMS).

http://www.iff.fiocruz.br/index.php/8=-noticias413/25-denovembro#:~:text-Por%20este%20motivo%20a%20doa%-C3%A7%C3%A3opois%20n%C3%A3o%20cheg a%20a%202%25.

http://www.prosangue.sp.gov.br/artigos/requisitos_basicos_para_doacao.html

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_orientacoes_promocao_doacao_voluntaria_sangue.pdf

https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/hemocentros-estao-preparad os-para-doacao-de-sangue-durante-pandemia

https://ameo.org.br/projetos/educar-para-doar/

https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/doacao-de-sangue-nao-podeparar-com-pandemia-orienta-ministerio-da-saude

https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view+article&id=6196:doacoes-de-sangue-sao-essenciais-durante-pandemia-de-covid-19-afirma-opas&Itemid=875

https://www.youtube.com/watch?v=-sAOrih0J0xo&ab_channel=Minist%C3%A9r

iodaSa%C3%BAde

https://www.youtube.com/watch?-v=DMXnFt_ZcyM https://www.youtube.com/watch?v=ChOEVd1w9m0&ab_channel=Fun-da%C3% A7%C3%A3oHemominas

https://ameo.org.br/alunos-de-esco-la-municipal-mobilizam-doadores-de-sangue-atraves-do-projeto-educar-para-doar-da-a-meo/

http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Proj eto-Futuro-Doador-na-EMEF-Wanny-Salga-do-Rocha

https://www.scielosp.org/article/csp/2005.v21n3/932-939/

https://www.arca.fiocruz.br/bitstre-am/icict/17339/2/5.pdf

ANEXOS:







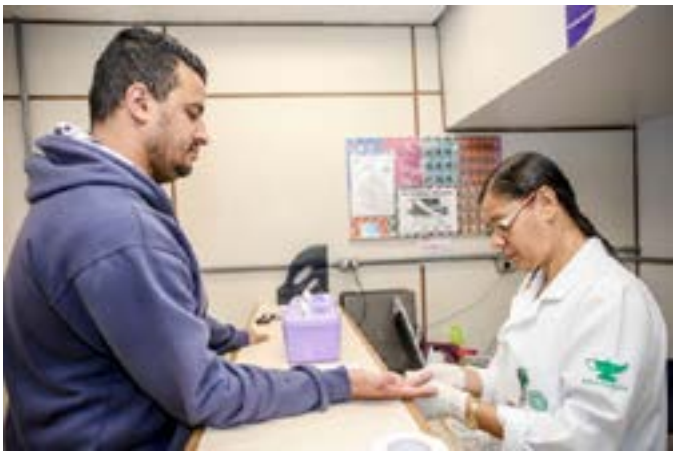













HEMOCENTRO
SANTA CASA DE SÃO PAULO




E.M.E.F. PROF WANNY SALGADO ROCHA
DOE SANGUE, DOE VIDA,






Alunos de escola municipal mobilizam doadores de sangue através do Projeto Educar para Doar da AMEO


Projeto "Futuro Doador" na EMEF Wanny Salgado Rocha
DOE SANGUE, DOE VIDA!

BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

PRISCILLA AVILLA OLIVER

Resumo

O tema violência escolar vem assumindo de forma negativa uma importância elevada nos últimos tempos dentro das escolas. Com a identificação deste problema, um ponto importante que as escolas podem fazer é encontrar meios para se defenderem e defender aqueles que ali se encontram. Considerando isso é importante que todos sejam englobados neste processo de prevenção a violência escolar, tomando precauções e medidas para que isso não aconteça ou diminua cada vez mais.

Palavras-chave: Bullying; violência escolar; agressor; prevenção; vítima.

Abstract

The theme of school violence has been negatively assuming a high importance in recent times within schools. With the identification of this problem, an important point that schools can make is to find ways to defend themselves and defend those who are there. Considering this, it is important that everyone is included in this process of preventing school violence, taking precautions and measures so that this does not happen or decreases more and more.

Key words: Bullying; school violence; aggressor; prevention; victim.

Introdução

A violência nas escolas tem vindo assumir um papel relevante no contexto escolar dentro das escolas e o que se tem observado é a prática de atos de violência entre colegas de diferentes anos letivos e com consequências graves principalmente para as vítimas e punições para os agressores principalmente quando ocorrer no ambiente escolar já que é o encontro de crianças com as mais variadas vivências sociais, culturais e econômicas.

O bullying no contexto escolar gera um impacto sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem e é fundamental explicitar que as atitudes tomadas por um ou mais agressores contra um ou alguns estudantes, muitas vezes não apresentam motivações específicas ou justificáveis para tal agressão, ou seja, isso significa dizer que, de forma natural pode se dizer, os mais fortes utilizam os mais frágeis como objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas e isso na visão do agressor o torna poderoso, e a vítimas se torna frágil e submissa.

Diante da necessidade de encontrar formas de chamar atenção para esse problema se torna pertinente esse artigo que procura acima de tudo apresentar algumas estratégias que sejam eficazes para a diminuição da violência no âmbito escolar. Esse é um assunto sério, mas muito sério e por isso vamos falar sobre ele, tentar compreendê-lo, criar estratégias de prevenção e formas de intervenção. Com isso precisamos enfrentar esse fenômeno que emerge no ambiente escolar e que vem assustando e aumentando cada dia mais e trazendo consequências que levam para o resto da vida.

Desenvolvimento

Partindo do princípio de que o bullying se apresenta como um comportamento agressivo que acontece entre colegas dentro do ambiente escolar, temos que observar algumas questões relacionadas sobre a agressividade, que pode ser definida como uma forma de conduta. Já no ambiente escolar o bullying está presente de diversas formas desde brincadeiras de mau gosto até agressões verbais e físicas propriamente ditas. Esse problema existe há muito tempo e já causou muito sofrimento e traumas físicos e emocionais a crianças e adolescentes, mas só e recentemente vêm sendo debatido, observado e levado a sério.

O bullying se manifesta de diferentes formas que podem ser com insultos, ameaças, intimidações, destruir pertences, apelidos que magoam envolvendo raça, cor, porte físico, religião, opção sexual, dentre outras.

O bullying, enquanto forma de violência, não está necessariamente ligado à força necessariamente, é uma forma "sutil, velada, mascarada ou invisível, pois esta pode passar despercebida (...) magoar, agredir por meio de palavras e atitudes (...) tem grande poder destrutivo, pois fere a área mais preciosa, íntima e inviolável do ser – a alma" (PEREIRA, 2009, p. 29).

Olhando para as atitudes do bullying pode-se perceber que trazem consequências negativas tanto para as vítimas e testemunhas quanto para quem pratica, ou seja, para todos envolvidos, afetando sua formação psicológica, emocional e socioeducacional, afinal as práticas do bullying ofendem os princípios morais dos envolvidos, e consequências judiciais podem ser usadas para tentar punir os agressores. Já as escolas também podem ser responsabilizadas por atos cometidos e negligenciados, isso porque, alguns atos violentos se tornaram tão corriqueiros que já se tornaram banalizados e infelizmente o ser humano está se acostumando com a barbárie que estão cada vez mais frequentes. Um

ponto importante está sendo as inversões de valores que têm contribuído e muito para o aumento da violência e gerando medo tanto fora quanto dentro da escola.

Diante disso para saber se um aluno é vítima de bullying, deve-se primeiramente observar seu comportamento e seu envolvimento, tem que ter cautela e muito cuidado para não rotular ou se precipitar na identificação do mesmo, pois a vítima costuma retrair-se ou isolar-se socialmente não querendo conversar com ninguém, apresentando um comportamento ansioso, deprimido ou irritadiço, falta com frequência às aulas e justificativas convincentes. Quando isso ocorre também perde a concentração e o entusiasmo pelos estudos, podendo ter uma queda acentuada no rendimento escolar, além de queixas frequentes de dores como de cabeça, de estômago e de febre, o que o faz pedir para sair mais cedo ou ausentar–se das aulas. Contudo também existe modo, para saber se um aluno pratica bullying e para isso é preciso observar seu comportamento com cautela para não se deixar levar por equívocos na identificação, pois isso pode ocasionar bullying de forma inversa, isso porque de forma geral, o praticante apresenta características peculiares de comportamento que o diferenciam dos demais como por exemplo irritabilidade, agressividade e impulsividade e geralmente suas atitudes são abusivas, intimidadoras e prepotentes despertam a atenção dos adultos.

Entretanto não é só as vítimas que devem ser reconhecidas é importante que as que os agressores também sejam identificados e que recebam orientação para que compreendam o sofrimento que provocam e sejam encaminhados para atendimentos específicos quando só as iniciativas da escola não resolverem o problema. Os praticantes de bullying apresentam algumas características que permitem detectá-los como:

Na escola os bulliers (agressores) fazem brincadeiras de mau gosto, gozações, colocam apelidos pejorativos, difamam, ameaçam, constrangem e menosprezam alguns alunos. Furtam ou roubam dinheiro, lanches e pertences de outros estudantes. Costumam ser populares na escola e estão sempre enturmados. Divertem-se à custa do sofrimento alheio (SILVA, 2012, p. 10). Educar exige comprometimento, atenção perseverança e continuidade, pois cada aluno possui suas características pessoais e, cabe ao coordenador, orientar e dar suporte aos professores nesse processo de compreensão do indivíduo, com base em sua cultura familiar e o ambiente em que está exposto, por isso diminuir o grau de agressividade no relacionamento entre os alunos com uma ação efetiva de todos e diagnosticar a existência Bullying na instituição o mais rápido possível, buscando, na medida entender o perfil dos agressores, vítimas e testemunhas.

O processo de conscientizar os alunos, pais ou responsáveis, professores e profissionais sobre o que é bullying, e a importância da investigação dos fatos para identificar os autores e vítimas, bem mesmo como capacitar os profissionais para a observação, para que os mesmos possam identificar diagnosticar e saber intervir nas situações do bullying Levando aos discentes a respeitar a diversidade existente dentro da escola, para que tenha um ambiente saudável e de paz, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

A escola e a família devem trabalhar em parceria, sempre, lembrando que a escola complementa a educação familiar, que deve ser moldada em amor, carinho, afeição e respeito. A escola e a família têm o papel fundamental em prevenir o bullying.

O Bullying na Escola

Todos desejamos que as escolas sejam ambientes seguros e saudáveis, onde crianças e adolescentes possam desenvolver, ao máximo, os seus potenciais intelectuais e sociais. Portanto, não se pode admitir que sofram violências que lhes tragam danos físicos e/ou psicológicos, que testemunhem tais fatos e se calem para que não sejam também agredidos e acabem por achá-los banais ou, pior ainda, que diante da omissão e tolerância dos adultos, adotem comportamentos agressivos.

Segundo Fante (2006), trata-se de um problema mundial, encontrado em várias escolas, que vem disseminando-se largamente nos últimos anos e que só recentemente vem sendo estudado em nosso país e ele adquire diferentes formas, algumas mais cruéis que outras, dependendo de determinados fatores, como agressões, intimidações e exclusões entre pares. Trata-se de situações onde um ou vários alunos decidem agredir injustamente outro colega e o submetem, por períodos prolongados, a uma ou várias formas de agressões como por exemplo a agressão física, extorquir dinheiro ou a ameaça.

Além disso, é importante frisar que, legalmente, mesmo com o papel bem definido da escola e dos profissionais que nela atuam, a família tem que a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento sócia deste sujeito, pois uma vez que é a família a principal transmissora dos princípios e valores que nortearão o comportamento desse cidadão no presente e no futuro e quem dá o direcionamento para ser um cidadão de bem.

Para Pereira (2002), o termo violência, mais próximo da marginalidade, abarca situações esporádicas e de grande gravidade, com frequência já na área da criminalidade, mas parece não compreender aquilo que procuramos definir por bullying. [...] pois é a intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática que a vítima é sujeita o que diferencia o bullying de outras situa-

ções ou comportamentos agressivos, sendo três fatores fundamentas que normalmente o identificam: 01) O mal causado a outrem não resultou de uma provocação, pelo menos por ações que possam ser identificadas como provocações; 02) As intimidações se a vitimização de outros tem carácter regular, não acontecendo apenas ocasionalmente e 03) Geralmente os agressores são mais fortes fisicamente e recorrem ao uso de arma branca, ou tem um perfil violento e ameaçador. As vítimas frequentemente não estão em posição de se defenderem ou de procurar auxílio.

A instituição de ensino deveria, também, incentivar o respeito pela heterogeneidade, não demonstrando atitudes racistas e preconceituosas, uma vez que os alunos tendem a copiar o comportamento dos adultos. Ensinar os alunos a serem responsáveis pelas suas atitudes e promover o diálogo entre todos os indivíduos do meio escolar seriam medidas racionais e eficazes no combate ao bullying (CORTELLAZZI, 2006).

Segundo referência na página virtual da ABRAPIA (s/d) (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência), o bullying é um problema que atinge o mundo todo, sendo encontrado em toda e qualquer escola, e não se restringindo a nenhum tipo de instituição, seja ela primária, secundária, pública ou particular, rural ou urbana, ou seja, pode ocorrer em qualquer unidade de ensino seja ela pública ou privado. E pode-se dizer que as escolas que não admitem a ocorrência de bullying entre seus estudantes, que fingem que não está acontecendo ou não têm conhecimento sobre o assunto e se negam a enfrentar o problema, levando crianças e adolescentes a muitas vezes não falarem sobre o que está ocorrendo consigo e a achar que eles são culpados por sofrerem tais agressões.

Possibilidades de Intervenções

O bullying vem sendo estudado por educadores e pesquisadores devido as implicações de sua ocorrência no ambiente escolar, afinal são diversos os prejuízos causados pelo mesmo, como na autoestima e isolamento social até o suicídio. Na escola a existência dos valentões que intimidam, ameaça e provoca os considerados mais frágeis é comum.

Contudo isso para desenvolver estratégias de intervenção e prevenção ao bullying em uma escola, é necessário que a comunidade escolar esteja consciente da existência do mesmo, que não tape os olhos para o que está acontecendo sobretudo, das consequências relacionadas aos envolvidos, a esse tipo de comportamento.

A educação é à base do desenvolvimento humano, portanto, é papel primordial da escola, o aprimoramento e execução de medidas cabíveis para que ocorra a diminuição das desigualdades existente em nossa sociedade. O desafio da escola é diagnosticar a presença do bullying no ambiente educacional, uma vez, que este ocorre na maioria das vezes de forma disfarçada, bem como, tentar prevenir e no caso diagnosticado essa prática no contesto escolar combatê-la para que não seja mais um fator que pode contribuir para a não aprendizagem e a evasão.

(FERNANDES, 2011).

Para Fante (2005) as Leis preconizam que as instituições escolares precisam desenvolver atividades que busquem a prevenção do bullying, incentivando o respeito entre seus alunos e para isso a escola precisa discutir com toda a comunidade o problema e definir ações coletivas para resolução do problema. Sendo assim algumas ações é muito importante que os professores e equipe pedagógica sejam preparados para perceber as situações de ocorrência, intervindo e encaminhando os casos; descrições de regras claras sobre bullying no, Projeto Político Pedagógico; Regimento Escolar; Regimento interno; encaminhamento das vítimas e agressores aos atendimentos de assistência, orientação a toda comunidade escolar a respeito do problema e suas consequência, buscando assim formar um elo de prevenção e cidadania no âmbito escolar.

Nas escolas a orientação educacional, na sua prática, precisa a todo momento auxiliar os educadores na busca de soluções pedagógicas e metodológicas, mostrando o papel da escola na formação do sujeito e na construção do cidadão e nesse sentido, é na escola que o aluno aprende a conviver com dificuldades e contradições até de trabalhar com o diálogo e a defender seus direitos. Não podemos esquecer que os profissionais devem ser capazes, que demonstrem confiança e transmitam valores para seus alunos, que conciliem o intelectual com o emocional, deixando prevalecer seu lado ético, a fim de se demonstrar sempre acessibilidade ao aluno, assegurando a ele que a escola o acolherá e o ajudará da melhor maneira possível, para que com isso, os atos de violências sejam relatados e as vítimas possam usufruir da ajuda oferecida pela escola.

Segundo Fante, 2005 para que ocorram estratégias efetivas de combate ao bullying nas escolas é preciso que toda a comunidade escolar admita que o bullying existe e que compreenda as consequências deste problema na vida dos envolvidos assim:

A conscientização e a aceitação que o bullying é um fenômeno que ocorre, com maior ou menor incidência, em todas as escolas de todo o mundo, independentemente das características culturais, econômicas e sociais dos alunos, e que deve ser encarada como fonte geradora de inúmeras outras formas de violências são fatores decisivos para iniciativas bem-sucedidas no combate à vio-

lência entre os escolares (FANTE, 2005, p.91).

Quanto à prevenção do fenômeno bullying no ambiente escolar, autores apontam para a importância da efetivação de um planejamento coletivo na escola que culmine na construção de um projeto político pedagógico mais eficaz e capaz de reconhecer as particularidades de cada comunidade escolar. Afinal, a prevenção do bullying na escola é uma tarefa coletiva e deve envolver todos os atores escolares, incluindo educadores, pais, funcionários e alunos.

Diante de tudo que foi dito, é importante buscar alternativas de superação da violência escolar, enquanto caminho para a formação humana integral pautada no respeito aos direitos humanos, ao multiculturalismo e à diversidade social. Os educadores têm a função de conhecer a realidade social e cognitiva de seus alunos para compreender melhor a trama das relações sociais das quais fazem parte. Afinal, conhecendo a realidade dos alunos é possível criar estratégias mais consistentes de enfrentamento do bullying. Por fim, ressalta-se que os resultados do presente trabalho também constituem indicativos de outros estudos que possam contribuir para a dinâmica das relações de violência que se estabelecem no âmbito escolar.

Conclusão

O bullying é um problema que ocorre dentro da grande parte das escolas e que para atuarmos preventivamente é necessário discutirmos constantemente, afinal só assim é possível detectar situações e intervir evitando situações de sofrimento e prejuízos educacionais aos envolvidos. Sendo assim identificar o bullying entre os alunos não é tarefa simples e fácil pois se trata de uma forma de violência que muitas vezes, os ataques não podem ser comprovados, desta forma para prevenir o bullying nas escolas é fundamental a preparação e capacitação dos professores e funcionários e desenvolver parceria com as família e psicólogos para diagnosticar a forma de violência psicológica, sabendo diferenciá-la de brincadeiras da idade.

Pode-se dizer que algumas alternativas pedagógicas podem ajudar na prevenção do bullying, como parabenizar as atitudes positivas dos alunos elevando sua autoestima, evitar punições e aumentar os diálogos para diminuir a agressividade.

Desenvolver projetos e palestras de conscientização com os alunos e com a família também podem trazer vários benefícios, além de propor vigilância nos locais estratégicos para inibir o ato de bullying principalmente em banheiros e corredores e proporcionar apoio e proteção às vítimas de forma cautelosa sem expor a mesma, isso porque quem sofre já está em vulnerabilidade.

Contudo o bullying no espaço escolar é extremamente necessário para a conscientização de todos, tanto dos alunos bem como dos professores, agentes e familiares por isso tem que ser pautado em ações direta e indireta com os alunos de maneira continua, tem que ser algo preventivo, pois na maioria das vezes o problema é deixado de lado e só retomado quando surgem episódios de bullying física, virtual ou verbal acontecem é que são realizadas intervenções, porém ai pode ser tarde demais como já vimos ou ouvimos em vários casos. Sabemos que é insuficiente levar até o conhecimento a definição de bullying e suas formas de manifestações, mas quanto mais os alunos tiverem um grau de conhecimento considerável sobre o que se trata ser o bullying o grau de violência pode diminuir e cada vez mais isso reforça a ideia de que as ações da escola no combate ao bullying tem se mostrado ineficaz, até porque ele como qualquer outro tipo de violência, é de difícil extinção, mas podemos ajudar gradualmente na sua redução nesse processo e a minimização desses atos de violência.

Portanto devemos refletir sobre o nosso papel enquanto educadores, nossas práticas, a relação que estabelecemos com nossos alunos e o compromisso que temos com a educação, quanto mais perto dos nossos alunos e adquirir a sua confiança podemos interferir no momento adequado e de forma adequada, facilitando as aprendizagens, num ambiente onde haja respeito mútuo, solidariedade e cooperação.

Referências Bibliográficas

CAMARGO, C. G. “Brincadeiras” que fazem chorar! introdução ao fenômeno bullying. São Paulo: All Print, 2009.

CHALITA, G. Pedagogia da amizade. Bulliyng: o sofrimento de vítimas e agressores. São Paulo: Gente, 2008.

ABRAPIA. Associação brasileira de multiprofissionais de proteção à criança e à adolescência. Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre

Estudantes. Disponível em:

http://www.Bullying.com.br/BConceituacao21.htm

CORTELLAZZI, L. (2006). Bullying: humilhar, intimidar, ofender, agredir.

Disponível: http://www.eep.br/noticias/docs/Bullying.pdf acesso em 21/06/2023

LOPES NETO, A. A.; MONTEIRO FILHO, L.; SAAVEDRA, L. H. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA, http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf

FANTE, Cléo. O que a escola deve saber e fazer para deter o bullying. Revista Pátio. Grupo A Educação S. A. Ano IV Nº 14

setembro/novembro 2012. FERNANDES, Josirene. O bullying no contexto escolar. Disponível em: http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-bulling-no-contexto-escolar_

https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/o-bullying-nas-escolas-precisamos-conhecer-para-combater.htm

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000100015

O bullying na infância e seus efeitos na vida adulta | InfoLivros.org acesso em 23/06/2023 bullying-nas-escolas.pdf (nucleodoconhecimento.com.br) acesso 23/06/ 2023 SciELO - Brasil - Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie

Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie acesso em 23/06/2023

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO PEDAGÓGICO

QUITÉRIA LEONARDO DA SILVA

Resumo

O presente trabalho apresenta a temática da educação inclusiva e utilização da ludicidade mediante o processo pedagógico, onde mesmo sendo um assunto de antigas discursões ainda caminha em passos lentos nos espaços escolares. Subtende-se que a escola passa por dificuldades no momento de se planejar incluir os educandos deficientes, fazendo com que o verdadeiro objetivo da educação inclusiva fique apenas nos papéis, por falta de compreensão ou até mesmo planejamento pedagógico e estrutura física. Com isso, surge o objetivo geral onde está em compreender a educação inclusiva e a importância da ludicidade no processo pedagógico, e os respectivos objetivos específicos seguem: identificar a história da educação inclusiva e suas respectivas leis e decretos; compreender a funcionalidade da ludicidade no processo da educação inclusiva e apresentar a educação inclusiva e o processo pedagógico diante da utilidade do lúdico. Entende-se que o ato de incluir perpassa a questão visual, está no dia a dia da escola, no núcleo da vivência, porque precisa ser algo que aconteça na prática de verdade e não apenas um faz de contas como forma de alimentar um sistema.

Palavras chaves: Educação Inclusiva; Ludicidade; Processo Pedagógico.

1 - INTRODUÇÃO

O presente trabalho indagou uma temática que vem sendo discutida com mais frequência à educação inclusiva, onde mesmo sendo um assunto de antigas discursões ainda caminha em passos lentos nos espaços escolares. Bem como pelos os governantes que precisam estar atentos para auxiliarem, dando condições de trabalho nos espaços, pois se entende que apenas os gestores juntamente com os educadores não conseguem sozinhos ofertar totais condições aos educandos deficientes.

Diante de esta ótica surgir o problema da pesquisa com a seguinte indagação: será que a educação inclusiva realmente está incluído os educandos mediante o processo de aprendizagem ou infelizmente falta planejamento pedagógico dos educadores? Subtende-se que a escola passa por dificuldades no momento de planejarem incluir os educandos deficientes, fazendo com que o verdadeiro objetivo da educação inclusiva fique apenas nos papéis, por falta de compreensão ou até mesmo planejamento pedagógico e estrutura física. Entende-se que as dificuldades são muitas, bem como a falta de fiscalização pelos os poderes executivo e legislativo, uma vez que, são falhos, mas que o compromisso da oferta de educação de qualidade deve estar em primeiro lugar, e em total comunhão com a família. Já que a intenção da escola é forma cidadãos para que sejam inseridos na sociedade, desse modo entende-se que é preciso um trabalho em conjunto, escola, família e sociedade.

Com isso, surge o objetivo geral onde está em compreender a educação inclusiva e a importância da ludicidade no processo pedagógico, e os respectivos objetivos específicos seguem: identificar a história da educação inclusiva e suas respectivas leis e decretos; compreender a funcionalidade da ludicidade no processo da educação inclusiva e apresentar a educação inclusiva e o processo pedagógico diante da utilidade do lúdico. Desse modo, o trabalho de pesquisa será desenvolvido mediante o estudo teórico e bibliográfico relacionado à educação inclusiva, tendo em vista a perspectiva do trabalho com a ludicidade bem como entender as praticas do processo pedagógico. Sendo relevante destacar que a partir do momento que se recebe educandos com deficiência a escola como instituição, bem como o corpo docente e discente precisam dar as mãos para acolher e oferecer o melhor, pois apenas assim os mesmos serão verdadeiramente inclusos.

2- Educação Inclusiva breve histórico

A oferta de educação é um direito garantido a todo cidadão independentemente de suas necessidades psicológicas, motoras e do espaço em que viva. Todos possuem direitos iguais perante a lei, mas para que essas leis fossem garantidas muitas lutas foram traçadas pela sociedade e os respectivos políticos. Na história educacional com a educação especial não foi diferente mesmo que ainda em passos lentos, atualmente abriu-se mais oportunidades nas instituições de ensino seja pública ou particular esta modalidade deve ser ofertada de maneira que o educando se desenvolva.

É importante salientar que a existência das deficiências nos seres humanos sempre existiu desde os primórdios das civilizações, em todos os lugares e classes de famílias, das mais ricas ás mais pobres, existiam índices de crianças que nasceram com deficiências por vários fatores. Desde que sejam por questões consanguíneas, fatores de doenças genéticas, acidentes e doenças em geral; Infelizmente o individuo que passava por essa realidade era visto como ser demoníaco desse modo, logo sempre foram maus interpretados e vítimas do preconceito social.

Na antiguidade clássica as pessoas

com deficiência foram consideradas possessas de demônios e de maus espíritos (...). Os modelos econômicos sócias e culturais impuseram as pessoas com deficiência uma inadaptação geradora de ignorância, preconceito e tabus que, ao longo dos séculos e séculos, alimentaram os mitos populares de perigosidade das pessoas com deficiência mental e do seu caráter demoníaco, determinando atitudes de rejeição, medo e vergonha (VIEIRA e PEREIRA 2003, p. 17 apud SILVEIRA, 2013, p.12).

Da antiguidade para a idade média não mudou muito a concepção do deficiente os mesmos eram associados á imagem de feitiçaria condenados por um "pecado" sujeitos altamente marginalizados, devido á pensamentos errôneos, com isso eram separados dos demais. Sendo pertinente destaca a presença da igreja católica com seu assistencialismo nesse período, tem objetivo de acolher bem como proteger as pessoas deficientes, sendo que estas pessoas como espécie de serviçais. Segundo Didó e Pokorski(2013) "A constituição Federal de 1988, no seu capitulo II, artigo 208, inciso III, afirma que é dever do Estado com educação garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, principalmente na rede regular de ensino". Entre tantas discursões sobre o assunto CF de 1988, garante a responsabilidade do Estado na promoção de educação de qualidade para todos os sujeitos que estão na situação de deficientes que sejam recebidos na escola pública ou particular no ensino regular recebendo as adequações metodológicas e professores qualificadas para assim desenvolverem-nos mesmos o ensino aprendizado adequado. Com a segunda guerra mundial veio à perspectiva de reintegração dos cidadãos que sofreram mutilações então surgir à declaração dos direitos humanos:

Surge então em 1948, a declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta declaração serviu de base para todas as declarações e legislações posteriores que defendem a inclusão e o direito de as pessoas de viverem em sociedade de forma justa e igualitária (SILVEIRA, 2013 p. 13).

A declaração dos Direitos Humanos fez surgir os documentos de interesse da inclusão sendo eles: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, Declaração de Jomtien, Declaração de Salamanca, Convenção de Guatemala, Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Esses documentos são em níveis internacionais e são de grande valia para estrutura e base das leis brasileiras e seus principais documentos (ECA, LDB 9394/96, Politica Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto de nº 7.611 de 17/11/2011).

A oferta de educação inclusiva apresentou quatro momentos em sua história: exclusão, segregação ou separação, integração e inclusão, onde é relevante destacar que estas fases ocorreram de maneiras diferenciadas para cada classe social, logo que a nobreza já ofertava a educação aos filhos de reis e condes através da igreja católica. Quanto à exclusão se tinha a ideia de débil mentais sujeitos contaminados pelo mal sem utilidade, até que a igreja os reconhece "como sujeitos que possuem alma".

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se se refere ás práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que- por causa das condições atípicas-não lhe pareciam pertencer á maioria da população. em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 1997, p. 16 apud HORT, 2017, p.11) .

Desse modo viu-se que o processo da educação especial passou por vários momentos na história, tendo em vista a visão que se tinha na oferta onde sempre foi pensando para o sistema e nunca no deficiente, esperava-se trazer os mesmos a adaptar-se a sociedade como uma espécie de obrigação para que assim os mesmos fossem inseridos no meio social. Varias condições foram feitas como a fase de segregação ou também conhecida como separação, foram criados os espaços específicos para não misturá-los as escolas especiais, no momento da fase de integração os deficientes estavam na mesma escola regular, no entanto em grupos separados dos ditos normais. Só acontece uma verdadeira mudança com a chegada da chamada inclusão que inclui todos os alunos independentemente de suas condições físicas e psicológicas a,

Inclusão: e o processo e inclusão de pessoas com necessidade especiais, ou distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino, em todos os seus níveis, onde a escola é quem deve adequar-se aos seus alunos visando, sempre, á inserção na sociedade (CASTRO e FREITAS, 2005 apud PEREIRA 2009, p.13).

Todo ser humano é diferente, incompleto e imperfeito que se modifica por todo tempo o tempo todo, sendo importante ressaltar que as deficiências não é algo incomum. A deficiência estar intimamente ligada com a dificuldade e de se observar que todos os sujeitos têm de alguma forma uma necessidade alguma incapacidade de realizar algo.

Então a deficiência é um atributo da pessoa e a incapacidade surge decorrente da relação do individuo com o meio. Por exemplo, uma pessoa que não tem uma das mãos apresenta uma deficiência. Assim, dependendo das características individuais e dos recursos disponíveis, esse individuo pode ter dificuldade ou não conseguir realizar tarefas da vida diária, apresentando uma incapaci-

dade na execução de algumas tarefas; mas , sendo capaz de realizar outras (PEREIRA, 2009, p.12).

Da mesma forma que o ser humano não esta imune a ter uma deficiência, pois uns nascem outros adquirem durante a vida, vem consigo as dificuldades e a incapacidade de realização de tarefas que seriam simples antes da situação atual. Neste estágio com as impotências o sujeito recebe a chance de se reinventar procurar novas possibilidades. Segundo Campello(2013) A educação inclusiva surgiu na Declaração de Salamanca (1994) a qual prévia que todos os alunos deveriam estar dentro da escola e do ensino regular, independente de qualquer diferença social, linguística ou ética. Diante de tantas necessidades a educação está na lista do topo para que exista uma socialização dos deficientes no meio em que vive por isso as lutas, como também decretos e a declaração de Salamanca se da como arma nesse processo de inclusão social.

2.1 O lúdico na Educação Especial

A educação tradicionalista não dava espaço para a ludicidade por ter um pensamento radical do ato de aprender brincando, quando se trabalha com a infância entre a séries inicias do ensino fundamental e até mesmo na educação infantil, é importante que a aula seja diferenciada. Seja as brincadeiras, jogos ou brinquedos mas, que façam parte da vida cotidiana dos mesmos respeitando o conhecimento prévio que deve ser respeitado e trabalhado.

Os jogos, as brincadeiras, os brinquedos, enfim, as atividades lúdicas acompanham o desenvolvimento da civilização humana desde os primórdios. São antigos os indícios de brinquedos, brincadeiras e jogos criados e vivenciados pelo o homem nas mais diferentes culturas, em todos os cantos do mundo (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p. 11).

Essa realidade não é exclusiva de alguns lugares, mas sim se refere ao mundo todo cada um com suas particularidades e diferenças por que depende da cultura em que se estar inserida, todavia quando se trata de importância estão em unidade. Tem herança da educação dos jesuítas que tinham um pensamento diferenciado para o lúdico indo ao oposto com a própria igreja Católica que não concordava muito com essa prática desse modo faz-se importante destacar a maneira tradicionalista dessa época:

O surgimento da Companhia dos Jesuítas, no século XVI, abre um precedente nessa maneira de conceber a educação da criança. Contrapondo-se á Igreja que reprovava a vivencia das atividades lúdicas por crianças, jovens e adultos, os padres jesuítas compreenderam que não possível nem desejável suprimir a prática de jogos e das brincadeiras (SOMMERHALDER e ALVES 2011, p. 35).

Tendo visto a importância do lúdico sendo um instrumento bastante pertinente e por esse motivo foi ganhando espaço na escola e nas respectivas salas de aula, com isso destaca-se que se o jogo é um elemento de identidade que pode ser trabalhado individualmente ou por meio coletivo em grupos, uma vez que é um recurso de grande valia no trabalho de socialização e ensino aprendizagem dos educandos deficientes por o simples e pertinente motivo de adaptar o máximo possível às metodologias as dificuldades e particularidades dos educandos deficientes.

O jogo traz consigo elementos de nossa identidade pessoal e coletiva. Assim como nós o inventamos, criamos, transformamos e/ou reproduzimos uma infinidade de jogos e brincadeiras, também somos inventados, criados, transformados por eles. Nesse sentindo, o valor do jogo (assim como de outros elementos da cultura) para nossa aprendizagem e desenvolvimento é inestimável (SOMMERHALDER e ALVES 2011, p.12).

No intuito de possibilitar momentos que ofereça reprodução e criação, partindo do estímulo e do prazer que transforma e faz desenvolver elementos para a aprendizagem com material concreto. Para Passos (2009) “Brinquedo educativo é um nome qualquer como outro qualquer. Se o brinquedo interessa á criança, se ele pede interação, reação, estimula observações, então é educativo”. Trata-se da importância de ter objetos concretos, temos os jogos a favor mais o educador deve ter uma preocupação em observar qual a sua funcionalidade se é um jogo educativo ou recreativo. O autor reforça ainda que “Observar o brincar de uma criança especial permite descobrir quais são suas habilidades e o que pode e deve fazer ao invés do que ela não pode fazer”. Outra preocupação para o educador esta na observação do educando para indicar jogos e brincadeiras que sejam de acordo com suas necessidades respeitando suas dificuldades, bem como se lembre da interação da classe para não haver distinções. De acordo comSommerhalder e Alves (2011) É no “como se” da brincadeira\ jogo que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades e\ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva. Se o momento da utilização não construir um elo de possibilidades para que haja como consequências dimensões cognitivas, motoras e sociais no trabalho não estará existindo inclusão.

Brincar, jogar, brinquedo. Essas palavras têm um sentindo bem conhecido de todos nós. Especialmente quando criança. Elas representam a possibilidade de imaginarmos ser quem não somos, de estarmos em lugares e planetas diferentes, o prazer de satisfazer o desejo mesmo que de forma ilusória, de viver o suspense do inesperado, de viver a loucura sem ser louco, de divertir-se (SOMMERHALDER e ALVES 2011, p.16).

Incluir vem com a socialização dos deficientes com os ditos normais, o brincar e o próprio jogo são instrumentos construtivos se forem elaborados e planejados pelo docente que precisa pensar no todo. Uma das principais motivações é a oportunidade que os educandos têm em agir sobre o jogo, da liberdade de usar imaginação e raciocínio no momento do uso na oportunidade de ser protagonista naquele momento de manuseio.

2.2 Práticas de ensino na Educação Inclusiva

O ensino da educação inclusiva não se diferencia da educação dita para os "normais" é preciso planejamento, metodologias, escolas adequadas, professores qualificados e motivados e a família interligada no processo de ensino aprendizagem. Até porque o objetivo da educação é formar cidadãos para sociedade e antes de serem cidadãos, são seres humanos que possuem direitos e deveres iguais. Segundo Didó e Pokorski(2013) "A escola deve ter como principal objetivo as práticas sociais que envolvam os alunos, pais e professores no processo de conhecimento. A família e os alunos devem participar, interagir, compartilhar conhecimento". O ensino aprendizagem segue uma linha muito aquém muitas vezes se imagina, para que ocorra o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, há uma necessidade de um trabalho em conjunto, um envolvimento da escola, família e da sociedade.

A interação do professor só ocorre quando há uma visão despida de preconceitos do professor cabendo ao professor favorecer o continuo desenvolvimento dos alunos especiais paraplégicos, tetraplégicos, portadores de disritmia cerebral, de síndrome de Down, paralisia cerebral, com os alunos que não têm nenhuma deficiência (PASSOS, 2009 p. 79).

O professor não se trata de um detentor do saber, mas de um mediador entre o conhecimento e o aluno. Então existe uma preocupação e uma necessidade de que o mesmo esteja devidamente qualificado para a sua função, ressaltando que se faz de suma importância que o corpo escolar auxilie no momento de motivá-los para o trabalho com educação inclusiva que não é fácil. Nem todo profissional está abito para esse trabalho, pois vai além de mediar conhecimento, existem os preconceitos que a própria sociedade impõe bem como uma visão distorcida para com as dificuldades encontradas nas diferentes realidades de cada deficiente.

No momento em que o professor recebe o educando em sua sala de aula, precisa estar sempre em busca novas metodologias e recursos que o favoreça, que o impulsione para o desenvolvimento, não exigindo que o educando adapta-se a aula mais o contrário, a aula tem que ir de encontro com o educando. Muitos ficam apenas no achismo ou dependendo de métodos antigos, tradicionalistas, todo um profissional que se preze precisa se reinventar para que não exclua mais inclua seus educandos no processo de desenvolvimento.

E importante que os professores tomem ciência do diagnostico e do prognóstico do aluno com necessidades educativas especiais, entrevistem pais ou responsáveis para conhecer todo conjuntas de estimulação família e escola, peçam orientações e procurem profissionais como psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, que estejam atendendo ou que já atenderam estes alunos, solicitando relatórios e avaliações e pesquise várias técnicas, métodos e estratégias de ensino, em que variáveis como o desenvolvimento da linguagem , o desenvolvimento físico, sobretudo as experiências sociais estejam presentes (PASSOS, 2009, p. 79).

Não existem métodos prontos para cada especificidade no trabalho com os educandos deficientes, o que há são recursos e métodos a serem testados e planejados da melhor maneira, entretanto se tratando de educação inclusiva precisa-se ir além, e realmente entender as dificuldades e a melhor maneira no exercício diário do trabalho em sala de aula. Para tanto, só se consegue com uma interação entre a família e outros profissionais da área da saúde que tem um histórico, relatórios e técnicas para que auxiliem o professor na sua vivência na trajetória do progresso deste alunado. Não se caminha sozinho, tão pouco se pode sentir-se totalmente preparado para o desenvolvimento, volto a reafirma precisa-se trabalhar em conjunto.

A inclusão escolar é um processo gradual que deve adaptar-se de acordo com as necessidades dos alunos, uma vez que busca a integração escolar através de diferentes meios, sendo eles linguísticos de aprendizagem ou sócias, tomando o professor o mediador e incentivador da construção do conhecimento através da sua interação com os alunos e entre os alunos (DIDÓ, 2013, p.82).

A mediação do professor necessita ser uma espécie de envolvimento interacional, o profissional não é como já foi dito detentor do saber ao mesmo que ensina também se aprende e vice versa. Para Offial e Patel(2013) Mediar uma aprendizagem significa, respeitando as diferenças , bem como o aprendizado de cada um, favorecendo e respeitando a individualidade este é o maior desafio dos professores que trabalham com inclusão. Os desafios são vastos mais é necessário um planejamento eficaz e adaptado às necessidades dos educados respeitando as particularidades para torna possível o aprendizado. As adaptações não estão apenas na aula, ao receber um educando deficiente todo corpo docente e discente acaba tendo que reorganizar-se; vai depender do tipo de necessidade, se, por exemplo, for física, visual ou até

mesmo intelectual. Os espaços das escolas precisaram nesse momento de planejamento e adequações sejam elas direcionadas as estruturas físicas ou pedagógicas, o ambiente influência, além de garantir acessibilidade aos mesmos.

Quando trabalhamos com a educação inclusiva, a nossa prática pedagógica deve estar voltada para a reflexão, de como está meu trabalho, como os alunos estão se desenvolvendo, as adaptações e a organização ambiente escolar estão corretas, todas essas indagações vão fazer parte da rotina de trabalho do professor. Para que o ambiente escolar favoreça a inclusão é muito importante que toda comunidade escolar esteja engajada nesta causa, a fim de assegurar que todos tenham direito a uma educação de qualidade, que ela esteja voltada á diversidade e seja garantida a todos os cidadãos (OFFIAL e PATEL 2013, p. 22).

Oferecer uma educação de qualidade em ambiente adequado é direito e dever dos profissionais que fazem parte da escola, esta obrigação não está apenas a cargo do professor, mas de todos, para que favoreçam a socialização e valorização do ambiente acolhedor e propício para aprendizagem. Que haja respeito entre os sujeitos independente de sua condição física ou psicológica, é relevante destacar o quanto é importante uma óptica que valorize a garantia de direitos, que trabalhe a importância dos deveres que os cidadãos têm, para que construam sujeitos aptos a conviver em uma sociedade que grita por justiça e igualdade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com inclusão vai muito além da estrutura física de escola e de sala multifuncional com estantes repletas de matérias pedagógicos. Entende-se que o ato de incluir perpassa a questão visual, está no dia a dia da escola, no núcleo da vivência, porque precisa ser algo que aconteça na prática de verdade e não apenas um faz de contas como forma de alimentar um sistema. Incluir é unir pensamentos, fortalecer a socialização de sujeitos, vencendo preconceitos internos, mostrando que dificuldades e incapacidades todos os seres humanos tem e que precisam na realidade serem ultrapassados. Mas para tanto é pertinente destacar o investimento para com uma formação contínua do profissional que muitas vezes recebe a culpa do mau trabalho, porém não recebeu condições pedagógicas e até mesmo psicológicas para planejar e exerce seu trabalho com as diversidades de deficiências existentes. Ressaltando que a escola precisa adaptar-se as necessidades dos deficientes e os objetos concretos são recursos propícios a ludicidade possuindo a funcionalidade de incluir e socializa-los, fazendo com que haja interação acarretando no processo de ensino aprendizagem justo e igualitário.

Todo trabalho que se preze necessita de planejamento e quando se trata da sala de aula requer uma vivência cotidiana para estarem a par dos avanços e dificuldades dos educandos e se tratando dos deficientes diante das lutas e da importância de inclusão na sociedade a cada passo é uma vitória. Lembrando que a questão não esta apenas em alfabetizá-los, mas sim socializá-los preparando-os como cidadãos que possam ser protagonistas de sua própria história, vencendo suas limitações, pois são justamente as diferenças que aproximam os seres humanos da igualdade.

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Deficiência Auditiva e Libras. Centro Universitário Leonardo da Vinci-Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009.

DIDÓ, Andréia Gulielmin; POKORSKI, Juliana de Oliveira.Práticas de ensino em deficiência auditiva. Indaial: Uniasselvi, 2013.

HORT, Ana Paula Fischer e Ivan Carlos. Educação especial e inclusão escolar. Indaial: Uniasselvi, 2017.

OFFIAL, Patrícia Cesário Pereira; PATEL, Viviane Pessoa Padilha. Práticas de ensino para deficiência intelectual: matemática, leitura e escrita. Indaial: Uniasselvi, 2013.

PASSOS. Arlei Ferreira. Educação Especial: Prática de aprendizagem, convivência einclusão. São Paulo: Centauro, 2009.

PEREIRA, Silvana Mara. Deficiência Física. Centro Universitário Leonardo da Vinci-Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. Prática pedagógica em deficiência física. Indaial: Uniasselvi, 2013.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender. -1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2011.

RESUMO

O teatro na Educação Infantil é uma forma de expressão, diversão e desenvolvimento, pois auxiliar as crianças a expandirem o vocabulário e a melhorar a pronúncia, entonação e vocalização, além de enfatizar a cooperação, o trabalho em equipe e o sentido de pertencimento a um grupo. O objetivo deste trabalho implica conhecer a importância do teatro na primeira etapa da educação básica o aluno amplie sua sensibilidade, percepção, reflexão e imaginação através da rea-

lização de trabalhos artísticos, trazendo uma reflexão sobre ele, realizando uma contextualização para a vida. . O presente trabalho foi realizado por intermédio de uma pesquisa bibliográfica, que consiste na revisão da literatura relacionada à temática abordada. Conclui-se que as atividades são motivadoras porque promovem envolvimentos coletivos, compartilhamento de emoções e valores, onde as crianças passam a viver através dos personagens, cenas dramáticas, o faz de conta, a imaginação, a organização e interpretação do pensamento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro; Infância; Educação Infantil; Jogos Teatrais.

ABSTRACT

Theater in Early Childhood Education is a form of expression, entertainment, and development, helping children expand vocabulary and improve pronunciation, intonation, and vocalization, and emphasizing cooperation, teamwork, and a sense of belonging to a group. The objective of this work implies to know the importance of the theater in the first stage of basic education the student broadens his sensitivity, perception, reflection, and imagination through the realization of artistic works, bringing a reflection on it, realizing a contextualization for life. The present work was carried out through bibliographic research, which consists of the review of the literature related to the subject addressed. The conclusion is that the activities are motivating because they promote collective involvement, sharing emotions and values, where children start to live through the characters, dramatic scenes, make-believe, imagination, organization, and interpretation of child thought.

KEYWORDS: Theater; Childhood; Early Childhood Education; Theatrical Games.

INTRODUÇÃO

O teatro é uma atividade essencialmente humana, onde o homem expressa nessa forma de arte o seu pensamento, seus sentimentos, seus sonhos, sua forma de compreender o mundo, contando e recontando no instante da realização da atividade teatral suas, próprias histórias, as histórias de sua sociedade e de outras culturas. O teatro tem atravessado séculos e séculos, pois, seu encantamento consiste na disposição do homem em acreditar no jogo teatral.

Considerando o teatro como possível meio de proposição de jogos e brincadeiras com intencionalidades pedagógicas e a Educação Infantil como espaço de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – elaborando e exercitando a autonomia, fica evidente o valor pedagógico que o teatro possui e a potencialidade de ocupar um lugar nesta etapa da educação.

A ideia de dar voz às crianças para exporem suas experiências artísticas coincide com a de serem autoras em primeiro plano de sua essência, digamos assim, sua identidade. Permitir que, desde pequenas, falem livremente de suas criações é fazer com que sejam uma parte principal deste mundo, da escola, enfim do seu meio social. Através de suas poéticas as crianças vão conquistando um lugar de destaque: as culturas infantis.

O interesse por esse tema justifica-se pela carência de estudos mais aprofundados e sistematizados sobre o assunto. Nesse sentido a contribuição de estudiosos tem sido de grande valia para oferecer ferramentas e capacitar criticamente educadores formados ou em formação. Além disso, esse estudo vem contribuir com a prática em sala de aula, mostrando ao educador que os jogos teatrais são alternativas para estimular a criança aprender. Com isso, saber o momento ideal de aplicar cada jogo é importante para ajudar no processo, como veremos adiante.

Este artigo visa destacar o teatro como forma lúdica de aprendizagem na educação infantil, pois este é um dos caminhos para que a escola e os professores possam interagir com as crianças de forma criativa, produtiva e participativa. O teatro é um importante recurso didático pedagógico para o desenvolvimento da criança dando suporte para sua trajetória na vida social, proporcionando experiências novas que contribui para o crescimento integral da criança sobre vários aspectos.

Desta forma, o ensino na educação infantil está vinculado a fantasias que podem ser desenvolvidas através de diversas metodologias e/ou estratégias que potencializam a ludicidade e transcende os aspectos formais de leitura e escrita, contribuindo para a reorganização do pensamento e da escrita. Nesse sentido as crianças criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita, portanto é importante a troca com o outro para que possa diferenciar e perceber características essenciais do processo de criação.

DESENVOLVIMENTO

O ser humano sente a necessidade de se expressar, desde o homem primitivo quando imitava os animais e simulava caças, até nos dias atuais com outras formas de re-

presentação. Apesar de sofrer diversas modificações de estilos e estéticas, o Teatro sempre esteve presente na vida do ser humano. Ele nasceu e se desenvolveu de formas diferentes pelo mundo. São poucos os registros, e mais escasso ainda os que chegam até nós, estes possuindo, em sua maioria, uma visão eurocêntrica, datando o nascimento do Teatro, no formato como o conhecemos hoje em dia, na Europa, mais precisamente na Grécia Antiga.

O processo educacional precisaria envolver também a diversos procedimentos de ensino, como o jogo, a brincadeira e o teatro. Esses são métodos eficazes, com papel significativo para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação além de ajudar na superação da timidez. O teatro "permite compartilhar descobertas, ideias e sentimentos, ao mesmo tempo em que promove o exercício do autoconhecimento, do diálogo, do respeito ao outro" (FERRAZ e FUSARI 2009, p.188).

A expressividade infantil implica na construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização. Atuando expressivamente é que a criança aprende e vivência formas de ser e de estar no mundo humano. O desenvolvimento dessa expressão infantil acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento de mundo.

Exercício esse de construir noções a partir das suas experiências sensoriais e/ou corporais.

A Arte contribui também na aprendizagem socioculturais, incentivando o homem a apreciar as diversidades inerentes ao seu convívio social. Proporcionando meios ao educador trabalhar as diversas etnias raciais e culturais de modo que os educandos tenham conhecimento sociocultural de todos os povos, fortalecendo assim o processo de valorização dos costumes. Assim, a escola e o educador promoverão no educando o sentimento de valorização e o respeito das diferenças culturais.

O fazer artístico é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, que é uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal. (BARBOSA, 1994 p.34)

Se para criar é preciso imaginar, então comecemos pela realidade que cerca a criança, pois segundo Martins (1992, p.18), o contexto "é o ponto de partida para o imaginário". E se a realidade é o ponto de partida, necessita-se trabalhar com a observação que levará a encontros sensíveis quanto à própria imaginação. Aprende se a gostar, a ver e ouvir, assim como a combinar materiais, a inventar formas, por isso um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis, disponibilizando repertório, não apenas para a realização de uma atividade, mas, inclusive, cuidando do visual das salas e dos demais espaços da instituição.

Egan (2007, p. 12) diz que "a imaginação se encontra como que no ponto crucial em que a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossa vida se cruzam e interagem." Dessa forma, toda obra da imaginação se constrói de elementos armazenados de uma experiência do passado ou do presente das pessoas. Vigotsky (2009, p. 20), diz que "essas experiências constituem o material com que se criam as construções das fantasias."

O sentido básico da criatividade na educação infantil é o de atividade mediadora e não atividade fim. A criatividade não é um conteúdo específico, mas um meio para trabalhar os conteúdos específicos. O educador deve estar ciente da importância que a criatividade tem no processo do desenvolvimento da criança, bem como estar preparado para promover o desenvolvimento da criatividade junto às crianças.

Existe uma ligação muito extensa entre criança, infância, criatividade, imaginação, e para que a criança possa desenvolver da melhor forma possível, aumentando o seu repertório de maneira significativa e prazerosa depende do professor para oportunizá-la, de forma que a criança possa fluir em seu mundo de criatividade e imaginação.

Portanto, o processo criativo está alicerçado na experiência e toda a experiência humana tem sua riqueza, possibilidades e formas de realização. Assim as práticas pedagógicas envolvem um "incansável trabalho de inventar e planejar" envolvendo aspectos emocionais e intelectuais. É a forma de proporcionar o acesso das crianças ao conhecimento, seja artístico ou científico, ou ambos. Neste processo temos a combinação de pensamentos e sentimentos, contribuindo para a atividade criativa da imaginação humana.

De acordo com (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42), "[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar de beleza, feiura, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência". Sendo assim, é no decorrer do dia a dia que a criança cria a sua própria história e aprende conceitos que estão em sua cultura e aguçam os seus sentidos, proporcionando o processo de aprendizagem.

O teatro nas escolas tem como objetivo compreender os conhecimentos das crianças, do seu fazer artístico e da capacidade de imaginar. De modo que elas aprendam com as formas de brincadeiras, convivendo com as outras crianças, e assim, elas produzam

teatro através das interações no meio em que vivem. No entanto, a criança interage por meio da comunicação, através da linguagem ou através do lúdico e o papel principal o do professor é trocar com seus alunos conhecimentos de mundo, de modo que o ensino e aprendizagem sejam desenvolvidos de uma maneira prazerosa. (BRASIL, 1997)

Nesse sentido, o teatro tem um papel importante na vida dos estudantes, uma vez que, sendo devidamente utilizado, auxilia no desenvolvimento da criança e do adolescente como um todo, despertando o gosto pela leitura, promovendo a socialização e, principalmente, melhorando a aprendizagem dos conteúdos propostos pela escola. Além disso, sob a perspectiva de obra de Arte, o teatro também incomoda, no sentido filosófico, porque faz repensar e querer modificar a realidade instaurada. Ademais, possui caráter lúdico e constitui-se como forma de lazer.

Para Boal (1996), dramaturgo brasileiro, o Teatro oportuniza vivenciar e visualizar na cena o desenvolvimento de um processo dialético, em que a ação deve ser negada, (re) significada, contextualizada, conservada em alguns aspectos e melhorada. Portanto, o Teatro, apresenta-se como uma alternativa metodológica que busca a sensibilização para uma leitura de mundo de forma crítica, reflexiva e capaz de humanizar os homens, elevando-os a agentes da ação e de sua transformação.

Como afirma Regatieri (2008), a história teatral tem a função de divertir e entreter, no entanto, Abramovich (2005), além dessas funções, considera a história teatral importante para a formação da criança, sendo o início da aprendizagem para ser um leitor, e um caminho de descoberta e compreensão do mundo.

Sobre essa visão de teatro, diz Japiassu (2001, p. 22):

Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisual, musicais e linguísticos em sua especialidade estética, o teatro passou a ser conhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana.

Ao ser inserido na escola, o estudante, portanto, utiliza a dramatização como forma de organizar e compreender a realidade e, com o aperfeiçoamento provindo das interações, conquistas e convívio com o coletivo, ela vai se adaptando às complexidades do mundo, desenvolvendo-se de forma efetiva.

Oliveira e Tavares (2020) refletem que a experiência do teatro em sala de aula incentiva as crianças mais tímidas a perderem gradualmente o medo de interagir com os outros ou de falar em público e a aceitarem-se, promovendo, desta maneira, uma boa socialização, autoestima e autonomia pessoal. E não só isso, pois enfatiza a cooperação, o trabalho em equipe e permite que elas se sintam parte de um grupo. A dramatização influencia positivamente a expressão corporal e gestual, na compreensão de seu corpo, suas possibilidades de ação e suas limitações. E na criatividade e originalidade da performance, expressão plástica e musical.

Outros benefícios das aulas de teatro na escola são o aumento do interesse pela leitura e o estímulo à criatividade. Nessa arte, conhecer e contar histórias é fundamental. Assim, as crianças passam a ter mais vontade de descobrir novas narrativas e aumentam o repertório cultural. E, como se sabe, ao se tornar leitores assíduos, os estudantes também têm a oportunidade de ampliar seu vocabulário. Além disso, as aulas são muito eficientes para incentivar a imaginação e a criatividade.

A aprendizagem da linguagem teatral possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e do conhecimento das especificidades cognitivas ligadas à prática da improvisação. De acordo com Ingrid Koudela (apud Spolin, 2003, p.12), o jogo teatral na educação é uma importante forma de aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora através do processo de transformação do egocentrismo em jogo socializador. A criatividade dramática auxilia o pensamento criativo e o desenvolvimento social, pois efetiva a passagem do teatro como ilusão para o teatro como realidade cênica.

Esta metodologia dos jogos teatrais atravessou gerações, sendo expandida ainda mais por Viola Spolin (2010; 2008) que sistematizou diversos jogos e seus enfoques. Ao propor o uso de jogos teatrais em sala de aula, Spolin acreditava que as situações desafiadoras e as regras sugeridas pudessem exercitar a criatividade dos estudantes. Seu objetivo era mostrar “um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo. Ele requer um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experienciar e uma atividade que faça a espontaneidade acontecer.” (SPOLIN, 2010, p. 4)

Associando agora esta prática teatralizada da criança, através do faz-de-conta, com o jogo, cabe aqui citar Peter Slade e as suas definições e considerações sobre jogos dramáticos. Para ele:

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isso é um processo de nutrição e não é o mesmo que inter-

ferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia (SLADE, 1978, p. 18)

O jogo dramático é um dos elos entre a criança e o mundo que ela vive, uma atividade sem diferenciação de real e ficcional tornando-se sua melhor brincadeira, que é inerente a sua fase infantil na qual a fantasia chega à representação, para ela, não há diferença entre quem vê ou faz a ação dramática.

De acordo com Spolin (2008, p. 30), "a oficina de jogos teatrais oferece aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula". A Autora afirma ainda que,

"o jogo estimula vitalidade, despertando a pessoa como um todo - mente e corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição - quando todos, professor e alunos estão atentos para o momento presente" ((2008, p. 31)

Assim, o jogo teatral é aproximado por Huizinga (2006), ao domínio da estética, esclarecendo que este resiste a qualquer análise ou interpretação racional, podendo ser descrito apenas pelo estudo de suas características formais, destacando-se a intensidade, a tensão ou a incerteza, o prazer, a alegria, o divertimento, a atividade voluntária, o caráter desinteressado, a delimitação do jogo em limites de espaço e tempo, a criação de uma realidade diferente da habitual, o caráter fictício ou representativo, a sujeição do jogo a certa ordem e a certas regras.

Segundo Ostetto (2004) ao refletir sobre a contribuição da arte na formação de professores, está de alguma forma, apresentando concepções e práticas. Nesse sentido, a experiência de incorporar saídas da sala de aula para ver de perto, contemplar, apreciar obras de arte em galerias, museus, teatros e palcos torna-se uma atividade importante. O ensino de adultos requer atividades e vivências para adultos. Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirão para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro, ampliará seu repertório e, consequentemente, seu acervo para criação.

Os professores têm, em experiência conjunta com as crianças, grandes oportunidades de se desenvolverem enquanto pessoa e profissional. Essa interação, entre professor e criança, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesma, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades de compreender e responder às iniciativas infantis.

Conforme Perrenoud (1993), ser mediador entre o aprendiz e o conhecimento é torná-lo sanável no sentido de ajudar na mobilização da aprendizagem cultural através da arte, é encontrar essas brechas de acesso, passando muito próximo dos desejos, os interesses e as necessidades das crianças "antenadas" aos saberes, aos sentimentos e as informações que elas trazem consigo.

Para tanto, é necessário que a escola propicie ao educando um aprendizado significativo, com acesso as obras de arte o conhecimento de obras em contextos, culturas e expressões diversas, cabendo ao professor desenvolver métodos e práticas para que o aluno compreenda o mundo em que está inserido, situando-a em diferentes contextos socioculturais.

Assim, o professor de Educação Infantil deve buscar conhecer arte, tanto como um conhecimento crítico quanto como uma fruição fluída e agradável. Certamente é essencial procurar o máximo de contato com a cultura. Uma postura de pesquisador do universo da arte se faz necessária – não sendo, é claro, menos necessária em outras esferas do conhecimento. Se queremos criar em nossos educandos uma "paixão de conhecer o mundo" (FREIRE, 1989), temos nós mesmo que alimentar nossa paixão.

Com isso, podemos afirmar que, cabe ao professor dar liberdade aos seus alunos, mantendo sempre o diálogo, oferecendo oportunidades de aprendizagens, instigando suas curiosidades pelo mundo que os cercam e principalmente os encorajar para que expressem suas ideias espontaneamente. É fundamental que a criança cresça e aprenda que pode errar e tentar de novo, assim através de experiências, e sem críticas, desencadeará novos aprendizados e aprenderá a valorizar suas opiniões confiando nelas mesmas.

CONCLUSÃO

O teatro na escola é acima de tudo um instrumento de aprendizagem. Como se pode perceber dentro deste estudo, esse tipo de técnica difere do teatro visto em outros espaços, pois não tem, obrigatoriamente, objetivo de promover espetáculo, nem tão pouco formar artistas. O trabalho cênico deve consistir em fazer com que os alunos saibam resolver conflitos relacionados ao ambiente escolar e, por consequência, ao social.

Outro aspecto observado é que, pela prática da linguagem teatral, é possível reinventar as relações, pode abrir portas e romper barreiras. Porém, isso só pode ser feito com diálogo e ações de respeito, reconhecimento e valorização do diferente, estimulado por quem conduz. É necessário que o professor estude mais, busque alternativas, converse com seus alunos, tenha experiência com as diferentes linguagens e, acima de tudo que goste/ame o que faz, consciente de quem está ensinando e com muita responsabilidade.

Neste sentido, o teatro não poderá ser trabalhado somente como algo de códigos e técnicas onde o importante é valorizar sempre o processo e não o produto cujo aluno passará a ser protagonista desse processo com práticas investigativas ajudando no trabalho da cidadania contribuindo para uma análise a respeito da complexidade do mundo. Desta forma, é gerado o interesse pela aprendizagem da atividade teatral, pela livre e espontânea vontade de aprender e não pela obrigação de se cumprir um programa de aulas

Além disso, o teatro na escola tem também a potencialidade de motivar toda a comunidade, aproximando professores, funcionários, gestores e pais, já que em algum momento a colaboração deles será solicitada, seja para ajudarem a montar algo, emprestar o som, fazer a luz, ou simplesmente para assistirem às apresentações.

Um novo olhar através do Teatro na educação que acessa com os saberes da área sentimentos, sensações, percepções e compreensões ao se entrar em contato com um texto, personagem, jogo teatral ou com um projeto de encenação. Vive-se aí o novo que desafia, desperta, interrompe ou faz interromper alguma idéia. Essa disponibilidade está vinculada à capacidade cognitiva e expressiva, adquirida com a experiência teatral, estudos e técnicas.

Assim, a linguagem teatral precisa ser explorada de forma efetiva no ambiente escolar, podendo ser afável e utilizado como um recurso pedagógico que pode ampliar o conhecimento dos estudantes, sua autoestima, o improviso, socialização, criatividade, a coordenação motora, a autonomia, entre outras virtudes, além de colaborar na formação de cidadãos críticos, criativos e reflexivos. O teatro, portanto, pode ser um instrumento de ensino e aprendizagem no espaço escolar, sem a obrigatoriedade de promover espetáculos, tão pouco formar artistas, mas sim despertar para o aprendizado e construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione; 2005.

BARBOSA, Ana Mãe. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BOAL, A. O arco-íris do desejo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

EGAN, Kieram. Porque a imaginação é importante na educação. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir. Infância: Imaginação e Educação em Debate. Campinas, SP: Papiros, 2007.

FERRAZ, H.; FUSARI, M. F. de R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. Metodologia do ensino da arte: fundamentos e preposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura. 4° ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do ensino do teatro. Campinas: Papirus, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste. Aprendiz da Arte: Trilhas do sensível olhar-pensante.

São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992. PDF

OLIVEIRA, J. C.; TAVARES, L. M. A importância do teatro na Educação Infantil. 2020. 10 f. Artigo. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas. Disponível em: http://repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/1361. Acesso em: 14 ago. 2021.

OSTETTO, Luciana E. & LEITE, Maria I. Arte, infância e formação de professores/ autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PERRENOUD, Phillipe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: NOVOA, A. Avaliação em educação: novas perspectivas. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

REGATIERI, Lazara da Piedade Rodrigues. Didatismo na contação de histórias. Extensão, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 30-40, 2008. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revextensao. Acesso em: 05 jul. 2020.

SLADE, Peter. O jogo dramático infantil. Volume 2. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, V (2003). Jogos teatrais, o ficheiro. São Paulo: Editora Perspectiva.

SPOLIN, V. Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor.

Tradução Ingrid Dormien Koudela, São Paulo: Perspectiva, 2008

SPOLIN, V. Improvisação para o teatro. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIGOTSKY, Lev S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores / Lev Semionovich Vigotski, apresentação e comentários Ana Luiza Smolka, tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

A PSICOMOTRICIDADE E AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS E DAS ATIVIDADES FÍSICAS

RENATA ALVES DE SOUZA GROSSI

RESUMO

Esse artigo pretende mostrar como as atividades físicas e as brincadeiras podem contribuir para a psicomotricidade. A psicomotricidade é uma área de estudo que se dedica à relação entre o corpo e a mente no processo de desenvolvimento humano. Ela envolve o estudo das funções motoras, cognitivas e afetivas, e busca compreender como elas se relacionam e influenciam o comportamento humano. As brincadeiras e as atividades físicas são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor das crianças e jovens, pois estimulam a coordenação motora, a percepção corporal, a lateralidade, o equilíbrio, a orientação espacial e a temporalidade. Além disso, as atividades físicas e as brincadeiras também contribuem para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos indivíduos, visto que estimulam a criatividade, a imaginação, a comunicação, a cooperação, o respeito às regras e o desenvolvimento da autoconfiança. As brincadeiras e atividades físicas podem ser planejadas e organizadas de maneira a contemplar objetivos específicos de desenvolvimento psicomotor, cognitivo e socioafetivo. Por fim, é importante destacar que as brincadeiras e as atividades físicas devem ser planejadas e organizadas de maneira adequada, levando em consideração a faixa etária, as habilidades e as necessidades individuais dos participantes. É fundamental que as atividades sejam seguras e supervisionadas por um profissional qualificado, que possa orientar e corrigir os participantes quando necessário.

Palavras-chave: Comportamento Humano; Desenvolvimento Psicomotor; Habilidades.

INTRODUÇÃO

Na psicomotricidade, a ação motora está associada à relação que cada pessoa mantém com seu corpo; e essa relação implica afeto e conhecimento.

De acordo com Oliveira:

A psicomotricidade se propõe a permitir ao homem “sentir-se bem na sua pele”, permitir que se assume como realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seu ser. Não se pretende aqui considerá-la como uma “panaceia” que vá resolver todos os problemas encontrados em sala de aula. Ela é apenas um meio de auxiliar a criança a superar suas dificuldades e prevenir possíveis inadaptações. (2008; p. 36)

O corpo é o lugar de significação da subjetividade e recepção do cotidiano e do olhar dos outros, possui uma memória de prazer e desprazer manifestados a partir de reações emocionais tônicas (desprazer-necessidade / prazer-satisfação).

A psicomotricidade não se refere apenas ao corpo real, mas à dimensão inconsciente e imaginária do nosso corpo, ou seja, à imagem corporal.

A psicomotricidade como seu nome indica, trata de relacionar os elementos aparentemente desconectados, de uma mesma evolução: o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento motor. Parte, portanto, de uma concepção do desenvolvimento que coincide com a maturação e as funções neuro motoras e as capacidades psíquicas do indivíduo de maneira que ambas as coisas não são duas formas, até então desvinculadas, na realidade é um processo. (NUNEZ apud COSTALLAT, 2002, p. 22)

A prática psicomotora aproxima o corpo e os gestos, contextualizando essas produções na aprendizagem e na relação com o espaço e os objetos.

O adulto desempenha um papel fundamental na formação do caráter da criança, motivado pelo diálogo tônico ou processo de assimilação e acomodação entre o corpo da mãe e da criança, com o respectivo interesse da criança nessa troca permanente com as posturas maternas. Na verdade, quando o apoio do adulto é insuficiente, a criança busca constantes mudanças posturais que garantam seu equilíbrio.

É importante considerar que a autoconfiança depende da segurança postural; A sensação de equilíbrio precário, de insegurança postural, não permite que a criança pense em outra coisa, pois a sensação de controle, domínio do equilíbrio em todas as posturas é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Crianças que aprendem a se mover livremente e que adquirem fluência corporal em suas posturas são geralmente muito cautelosas.

A maturação precede a aprendizagem. É por isso que uma função isolada não deve ser super estimulada, uma vez que atrapalha as demais funções. Assim, frequentemente vemos crianças que são altamente estimuladas na área motora, imaturas afetivamente ou altamente estimuladas intelectualmente e absolutamente imaturas nas relações sociais e afetivas.

TRANSTORNOS OU PROBLEMAS DE DESENVOLVIMENTO

Quando se refere ao desenvolvimento psicomotor normal, refere-se a um processo que permite à criança adquirir habilidades adequadas à idade. No entanto, como mencionado, existe uma grande variabilidade na idade na aquisição ou no escopo de diferentes habilidades. Isso é relevante porque explica a dificuldade de estabelecer claramente uma fronteira entre "normal" e "patológico". Em geral, ambas as esferas são diferenciadas com critérios de normalidade estatística sob os termos desvio, significância e média. Assim, Poó Argüelles afirmou que o patológico é desviar de forma significativa do que se espera para a idade, em uma área específica ou globalmente, e Illingworth argumentou: "tudo o que se pode dizer é que quanto mais distante da média uma criança está, em qualquer aspecto, menos provável que ela seja normal". Nessa perspectiva, quando o Desenvolvimento Psicomotor apresenta características peculiares ou diferentes da "norma", é na presença de alterações ou problemas de desenvolvimento. Em geral, é fácil concordar com o "muito patológico", mas nem tanto quando se tenta definir certas alterações ou distúrbios, que podem correr entre os dois extremos.

O Desenvolvimento Psicomotor pode apresentar várias variantes ou alterações. O atraso psicomotor, os diferentes tipos de distúrbios do desenvolvimento e os problemas de desenvolvimento inaparentes são exemplos dessas alterações. O retardo psicomotor é um dos mais frequentemente detectados nas tabelas de crianças pequenas. Narbona e Schlumberger definiram como um diagnóstico provisório, onde as conquistas desenvolvimentais de uma determinada criança durante os primeiros três anos de vida aparecem em uma sequência lenta para sua idade e / ou alteradas qualitativamente. O termo retardo psicomotor, então, costuma ser mantido até que um diagnóstico definitivo possa ser estabelecido por meio de testes formais. Por ser um termo muito indefinido, não deve ser usado além dos três a cinco anos de idade da criança, quando já podem ser realizados testes que medem a capacidade intelectual.

Narbona e Schlumberger (2008), contemplaram as diferentes possibilidades diagnósticas em que uma condição que inicialmente se manifestava como retardo psicomotor pode levar da seguinte forma: pode acontecer que o atraso seja uma variante normal do desenvolvimento, caso em que se normalizará espontaneamente antes da idade pré-escolar. Pode até ser um verdadeiro atraso, devido a um déficit de estimulação por parte da família e do meio social, que poderia ser normalizado caso a educação e o ambiente da criança fossem adequados (atraso da etiologia ambiental); ou ser decorrente de doença extraneurológica crônica (cardiopatias congênitas, doenças respiratórias, desnutrição, entre outras), compensando na medida em que melhora a doença de base geral. Por outro lado, um atraso pode ser devido ao efeito de um déficit sensorial isolado, como surdez neurossensorial congênita ou ser a primeira manifestação de uma futura deficiência mental, cujo diagnóstico definitivo em casos leves geralmente não é evidenciado até o final da pré-escola idade. Outra possibilidade é que seja a primeira manifestação de uma encefalopatia crônica não evolutiva, um distúrbio neuromuscular congênito de pouca ou nenhuma evolução, a primeira manifestação de um futurofalta de jeito seletiva nas habilidades motoras finas e / ou grossas (transtorno do desenvolvimento da coordenação, frequentemente associado à forma desatenta do TDAH), ou o início de um transtorno global do desenvolvimento (transtorno do tipo autista).

Às vezes, é relativamente fácil ver se o atraso pode ser transitório ou não. Nos casos em que os atrasos estão associados a outros sinais ou características físicas, por exemplo, é mais frequente que seja um quadro que tende a se manter ao longo do tempo. O mesmo ocorre no atraso global do desenvolvimento onde há alteração de duas ou mais áreas ou campos do desenvolvimento, manifestando-se um atraso significativo, correspondendo a dois ou mais desvios-padrão menores que a média nos testes de acordo com a idade da criança.

Alguns exemplos de transtornos globais do desenvolvimento são autismo, síndrome de Asperger ou síndrome de Rett. Quando o problema de desenvolvimento é leve ou sutil, pode não ser facilmente evidente e para detectá-lo é necessário realizar um teste de rastreamento. Nestes casos, pode-se falar de distúrbios inaparentes do desenvolvimento psicomotor. Dado que a maioria dos bebês e préescolares com dificuldades de desenvolvimento não tem sinais óbvios de doença, pelo menos inicialmente, e nenhum fator de risco sugestivo, identificar essas crianças aparentemente saudáveis é muitas vezes um verdadeiro desafio. Os distúrbios de desenvolvimento inaparentes representam talvez a discussão mais difícil nessa área, ocorrendo em uma fronteira difusa entre "normal e patológico".

Prática psicomotora

É realizado em grupo e individualmente, através de uma abordagem que tem em consideração as diferentes necessidades e características especiais das crianças com problemas ou patologias. Trata-se de ajudar aqueles que têm dificuldade de se relacionar com os outros e com o mundo ao seu redor. É possível detectar, diagnosticar e tratar alterações e / ou distúrbios do desenvolvimento, colaborando para sua evolução.

É também reabilitar certas funções,

que foram afetadas por várias patologias ou distúrbios.

Existem diferentes distúrbios psicomotores que podem ser diagnosticados, entre os mais importantes estão os seguintes:

Dispraxia: implica uma falta de organização do movimento, ou seja, uma fraqueza motora generalizada ou limitada a certas habilidades. É uma alteração dos movimentos voluntários previamente aprendidos, que são executados obedecendo a uma ordem.

Desajeitamento motor: é a dificuldade que uma criança tem para se movimentar no espaço, tanto na área corporal quanto na área gráfica e de construção.

Inibição psicomotora: esse problema geralmente não gera alterações no ambiente. A criança inibida se "supera adapta" aos tempos e aos espaços. É caracterizada por "hipocinesia" e, portanto, passa despercebida. Entre outros signos, apresenta «inibição do movimento», o seu movimento é retido, o que não se espera na criança, visto que a atividade motora é uma forma de exploração e aprendizagem do ambiente, dos objetos e do domínio e construção dos seus. corpo.

Instabilidade do motor.

É uma agitação contínua e desordenada, sem objetivo útil em relação a uma tarefa. A criança tem necessidade de movimento e contato excessivo, que não consegue satisfazer.

Ressalta-se que a prática de habilidades psicomotoras é abordada, conforme o caso, de forma interdisciplinar com as seguintes disciplinas: Medicina (Pediatra, Fisiatra, Neurologista, Psiquiatra); Psicologia; Psicopedagogia,

Fonoaudiologia; Terapia Ocupacional, Pedagogia Especial, Acompanhante Terapêutico.

O MOVIMENTO E AS HABILIDADES MOTORAS

O movimento é parte essencial da vida do ser humano, é através dele que as pessoas abordam as tarefas básicas de sobrevivência, exploração do meio ambiente, relacionamento com a sociedade e comunicação, sendo um instrumento fundamental de interação social.

As habilidades motoras consideram o movimento como meio de comunicação, expressão e relacionamento com os outros, tendo um papel fundamental no desenvolvimento harmonioso da personalidade, pois meninos e meninas não só desenvolvem suas habilidades motoras, mas permite que integrem pensamento, emoções e socialização.

A coordenação motora está ligada a vários aspectos da vida diária e por isso, a importância de desenvolvê-la através de exercícios, sendo assim usando como auxílio não só os aspectos físicos, mas nas demais áreas do cotidiano. Este estudo é uma revisão da literatura e o objetivo é demonstrar alguns autores apontam para a necessidade do desenvolvimento motor na faixa da idade escolar de seis aos onze anos (ANDRADE, 2011).

Nesse sentido, López (2011) mostra que a educação motora é vital para o desenvolvimento sistemático dos movimentos corporais, cuja finalidade é promover a conquista e o desenvolvimento de hábitos, habilidades, aptidões e habilidades de tipo psicomotor que contribuam para o desenvolvimento pleno, harmonioso. e abrangente de meninos e meninas.

Tendo em vista o exposto, a motricidade é parte fundamental da formação do ser humano, pois tende ao aprimoramento integral da mente, corpo e espírito, por meio de atividades motoras planejadas de forma racional.

Os estudos realizados até agora impactam na necessidade de a educação motora ter uma visão integral e integrada do sujeito como unidade psicofísica, atendendo ao desenvolvimento das condições: relacionais, comunicativas, expressivas, operacionais da personalidade, como parte do modo de ser, agir e se relacionar.

A importância atribuída ao corpo no contexto escolar não pode ser questionada, uma vez que as experiências são uma enorme fonte de aprendizagem. Por isso, poder vivenciar o próprio corpo na escola, por meio da prática motora, garante que nos centros educacionais não só se priorize a transmissão de conhecimentos, mas que sejam um lugar de criação e comunicação, onde o corpo permite que as crianças aprendam.

Para a execução da habilidade motora do pular corda, a criança deve apresentar controle das partes do corpo em movimento e dar elação entre os movimentos das diversas partes do corpo. Os fatores de controle motor do equilíbrio (tanto estático como dinâmico) e da coordenação (tanto a motora rudimentar quanto a viso-manual), em conjunto com os “fatores de produção de força” de agilidade, velocidade e energia, são considerados determinantes do desempenho motor (PELLEGRINI et al., 2017. p.180).

Nas salas de aula, as habilidades motoras são essenciais porque estimula a atividade motora dos alunos, alcançando um alto grau de maturidade em cada um de seus padrões básicos de movimento, na coordenação, habilidades motoras, lateralidade, manipulação de objetos, equilíbrio etc. Tudo isso formará a base necessária para preparar os alunos para o futuro.

Em sala de aula, o conteúdo motor

deve basear-se fundamentalmente na estimulação das habilidades motoras básicas e de todas as habilidades perceptivo motoras, sem perder a conexão com os aspectos cognitivos e emocionais.

O CORPO, O MOVIMENTO E A PSICOMOTRICIDADE

O desenvolvimento motor é um processo sequencial contínuo pelo qual os humanos adquirem progressivamente um número significativo de habilidades motoras. O comportamento motor começa com habilidades simples e desorganizadas e evolui para um nível de movimento que envolve padrões complexos e organizados.

Os movimentos fundamentais são habilidades motoras gerais comumente exigidas na vida diária das crianças e dominadas durante a infância. O estágio do movimento fundamental ocorre dos dois aos sete anos de idade e segue-se aos movimentos rudimentares do período neonatal.

De fato, a prática de habilidades motoras é um fator muito importante par a o desenvolvimento da integração da percepção com a ação e, portanto, da coordenação motora. Se no período da infância a criança não tiver oportunidade de prática, instrução e encorajamento, ela não vai adquirir os mecanismos básicos para a execução de tarefas como, por exemplo, identificar os estímulos relevantes para a ação eficiente, identificar a estrutura temporal da tarefa e organizar padrão motor adequado para execução da tarefa com êxito

(PELLEGRINI et al., 2017. p. 188).

Os movimentos fundamentais incluem exploração, controle de movimentos discretos, seriais e contínuos e teste das habilidades motoras do corpo. Também estão incluídos os movimentos locomotores (correr e pular), habilidades manipulativas (arremessar e pegar) e habilidades de estabilidade, que envolvem equilíbrio e coordenação

Alguns aspectos podem afetar negativamente o desenvolvimento infantil, incluindo prematuridade, baixo peso ao nascer e fatores ambientais. Déficits perceptivos, motores e de atenção, bem como transtornos comportamentais, estão frequentemente associados ao nascimento prematuro. Assim, a intervenção precoce e o acompanhamento do desenvolvimento servem como instrumentos na prevenção de possíveis distúrbios em crianças prematuras.

A psicomotricidade cessa no corpo e no movimento, para tomá-los como objetos de seu estudo e intervenção. E precisamente a finalidade ou orientação de dita intervenção interpreta o corpo e suas ações de uma maneira diferente.

De forma analítica, podemos considerar diferentes dimensões corporais, bem como diferentes eixos de interpretação do movimento. Cada um deles (dimensões e eixos) irá sublinhar ou privilegiar algum aspecto dessa globalidade, tão reivindicada pelas habilidades psicomotoras, histórica e internacionalmente.

Existem elementos essenciais das habilidades psicomotoras (como esquema e imagem corporal) que chamam a atenção do ponto de vista psicomotor. Da mesma forma que o fazem se colocar diante do corpo e do movimento das pessoas sobre quem ele intervém.

Se o movimento e o corpo são um veículo para a expressão da

personalidade, desenvolvimento, conflitos, etc., eles também são uma ferramenta que o psicomotor deve usar com sabedoria. Por isso, devemos nos deter na consideração das habilidades físicas e motoras do psicomotor que ele vai utilizar de acordo com seus objetivos de intervenção.

Por fim, observar o corpo e o movimento, apreciar suas nuances e interpretar suas ações passa a ser a leitura do psicomotor sobre a experiência dos sujeitos e seu progresso na evolução ou recuperação de suas possibilidades.

A consciência corporal como nos afirma Piaget (1994, p. 97):

É algo que se desenvolve naturalmente na infância, se essa tiver permissão de conhecer seu corpo, o que implica experimentar os movimentos, utilizá-los com desenvoltura e ter a sensação de domínio deste corpo.

A educação pelo movimento surge nesse contexto sobre forma de concepção pedagógica trazendo o corpo racionalmente organizado em torno do seu eixo e servindo de referência a toda organização espaço-temporal que permita explorar o mundo. Uma atividade motora exploradora e inteligente, organizando sistematicamente o espaço e o tempo e permitindo a estruturação do espaço gráfico.

A educação pelo movimento deve ser utilizada para que as crianças adquiram a noção do seu esquema corporal e outras noções indispensáveis do seu desenvolvimento seguindo as etapas.

Todas as formas de representação simbólica na faixa etária da educação infantil permitem que a criança comece a colocar sua marca no mundo, demonstrando sua singularidade em ascensão.

Sempre nos dizem que é preciso fortificar o corpo, que é preciso suar e transpirar. Assim, para ficar em forma, montamos numa bicicleta, nos penduramos num espaldar,

corremos até perdemos o fôlego no jogging, empunhamos halteres. Que tristeza! Nossos músculos merecem muito mais do que essa domesticação forçada. O que é preciso fazer é, primeiro abrir os olhos e nos esforçamos para olhar nosso corpo, a fim de compreendermos como ele funciona (BERTHERAT, 2010, p. 2)

À medida que a criança se movimenta, mais livremente, é capaz de perceber a si próprio e as coisas no espaço em relação a si, podendo se orientar nesse espaço e avaliar seus movimentos, procurando adaptá-los ao espaço vivido.

A criança brinca com o seu corpo, arrasta, rola, atira um objeto, enche e esvazia, se esconde, cai, equilibra, salta, corre, constrói, destrói, rabisca, desenha, escreve, fantasia.

Araújo (1992) diz que: "dada à importância da ação psicomotora sobre a organização da personalidade da criança, é indispensável um trabalho educativo que venha promover um melhor desenvolvimento de suas potencialidades".

O desenvolvimento do esquema corporal se dá a partir da experiência vivida pelo indivíduo com base na disponibilidade e conhecimento que tem de seu próprio corpo e sua relação com o mundo que o cerca.

Segundo Le Boulch (1985):

O esquema corporal ou imagem do corpo pode ser considerado como uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos do nosso corpo em posição estática ou em movimento, na relação de suas diferentes partes entre si e, sobretudo na relação com o espaço e objetos que nos circundam.

O mundo da criança pequena é carregado de racionalidade e de afetividade.

O movimento é o meio de expressão fundamental das crianças na Educação Infantil, isto porque o espaço entre a emoção e ação é menor quanto mais jovem for à criança.

Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo.

Henri Wallon, filósofo francês conhecido por suas pesquisas a respeito da psicologia do desenvolvimento, coloca o movimento como o elemento inicial da comunicação e do desenvolvimento do ser humano, o que lhe confere importância primordial no trabalho educativo. (MANTOVANI, 2009, p. 31 e 32)

De acordo com Wallon (1975), "o movimento antes de estabelecer relação com o meio físico primeiro atua sobre o meio humano, atingindo as pessoas através de seu teor expressivo".

O cuidado do corpo de crianças pequenas faz parte da necessidade que todas elas têm de serem educadas em suas especificidades. É por meio do movimento corporal que meninos e meninas se expressam, estudam, aprendem e se comunicam.

CONISDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade possibilita o ajustamento pragmático (aprendizagem de técnicas profissionais, manuais, intelectualidade), o ajustamento social (comunicação interpessoal), o ajustamento estético (técnicas de expressão corporal) e o ajustamento educacional.

Além disso, foi associada a ideia de que o domínio do corpo é a primeira condição para o domínio do comportamento.

Portanto, a relação entre o psiquismo e a motricidade é necessária para que o indivíduo se adapte com sucesso ao ambiente próximo.

Por fim, para compreender profundamente o termo psicomotricidade, é importante conhecer seus aspectos evolutivos, como se constrói o corpo e como se desenvolve o gesto gráfico.

As crianças precisam valorizar todos esses aspectos quando são pequenas, pois vão criar a base que vai marcar suas vidas. Além disso, se as crianças se acostumarem com a prática de esportes, provavelmente terão uma vida saudável e através do esporte irão diminuir o estresse, ter um comportamento melhor, etc.

A psicomotricidade é entendida como a intervenção educacional ou terapêutica que visa desenvolver as habilidades motoras, expressivas e criativas da criança por meio do corpo, e utiliza o movimento para alcançá-lo.

Esta disciplina leva em consideração diferentes indicadores para a compreensão do processo de desenvolvimento humano: coordenação (expressão e controle das habilidades motoras voluntárias), função tônica, postura e equilíbrio, controle emocional, lateralidade, orientação espaço-temporal, esquema corporal, organização rítmica, práxis, habilidades grafo motoras, relacionamento com objetos e comunicação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Leandro Alves de. Importância Do Desenvolvimento Motor Em

Escolares. 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/1129/1/artigoprontoleandro.pdf>

Acesso em: 04 mai. 2023.

COSTALLAT, D. M. M. et al. A psicomotricidade otimizando as relações humanas. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

LE BOULCH, Jean. Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LLLINGWORTH RS. Desenvolvimento infantil em seus e s - tágios iniciais. Barcelona: Editorial Médica y Técnica SA; 1983.

MANTOVANI, Michelle. Movimento corporal na educação musical: influências de Emile Jaques Dalcroze. 2009. Tese (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo-SP.

NARBONA García J, SCHLUMBERGER E. Psychomotor Retardation. In: Narbona García J, Casas Fernández C, coordenadores. Pediatric Neurology

Protocols. Madrid: SENP-AEP; 2008.

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PELLEGRINI, Ana Maria et al (Org.). DESENVOLVENDO A COORDENAÇÃO

MOTORA NO ENSINO FUNDAMENTAL. Disponível em:

<http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31199653/BoletimEF.org_Desenvolvendo-a-coordenacao-motora-noensinofundamental.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1500596269&Signature=HtEILmjCINDfxGy1EgkcdK+W2Lo=&responsecontentdisposition=inline; filename=Desenvolvendo_a_coordenacao_motora_no_en.pdf>. Acesso em 04 mai. 2023.

POÓ Arguelles P. Desenvolvimento psicomotor. Sinais de normalidade e alerta. Sociedade Espanhola de Pediatria Externa e Atenção Básica 2008. Disponível: http://www.sepeap.org/imagenes/secciones/Image/_USER_/MR_Psicomotor_normalidad_signos_alerta.pdf . Acesso em 02 mai. 2023.

TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

ROGERIO SAURER DALBONI

RESUMO

Vamos explorar a fascinante interação entre tecnologia e educação e como isso pode representar um desafio estimulante tanto para educadores quanto para estudantes. Reconhecemos a importância de incorporar essas novas ferramentas para aprimorar a aprendizagem, mas também reconhecemos que nem sempre é simples integrá-las às aulas. Os professores podem enfrentar dificuldades devido à falta de treinamento adequado e as instituições de ensino podem não estar totalmente preparadas para essa transição. Além disso, a distração dos alunos pode se tornar um problema se não receberem orientações adequadas. Diante disso, seria vantajoso estabelecer uma parceria sólida entre alunos, professores e instituições para garantir o uso eficaz da tecnologia na educação? Afinal, é crucial utilizar a tecnologia de forma inteligente para elevar a qualidade do ensino. Vamos encarar esse desafio com um tom profissional e engajado, buscando soluções criativas que permitam o máximo aproveitamento dessas ferramentas inovadoras. Juntos, podemos transformar a maneira como a tecnologia é utilizada na educação, tornando-a uma aliada poderosa para o desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Tecnologia; Gestão; Professor.

ABSTRACT

We'll explore the fascinating interplay between technology and education and how this can pose an exciting challenge for educators and students alike. We recognize the importance of incorporating these new tools to enhance learning, but we also recognize that integrating them into lessons is not always straightforward. Teachers may face difficulties due to lack of adequate training, and educational institutions may not be fully prepared for this transition. In addition, students' distraction can become a problem if they do not receive adequate guidance. Given this, would it be advantageous to establish a solid partnership between students, teachers and institutions to ensure the effective use of technology in education? After all, it is crucial to use technology intelligently to raise the quality of education. We will face this challenge with a professional and engaged tone, seeking creative solutions that allow the maximum use of these innovative tools. Together, we can transform the way technology is used in education, making it a powerful ally for student development.

Keywords: Technology; Management; Teacher.

INTRODUÇÃO

A integração de tecnologias no ambiente escolar é uma tendência crescente que exige a atenção tanto dos educadores quanto das instituições de ensino. Com isso em mente, gostaríamos de introduzir o conceito para que possamos explorá-lo de forma mais clara e concisa posteriormente.

Segundo o site Dicio (2020, p. 01), tecnologia se compreende como a:

Ciência que estuda os métodos e a evolução num âmbito industrial: tecnologia da internet, procedimento ou grupo de métodos que se organiza num domínio específico: tecnologia médica, teoria ou análise organizada das técnicas, procedimentos, métodos, regras, âmbitos ou campos da ação humana.

Reinterpretando a definição e aplicando-a ao contexto educacional, podemos dizer que as tecnologias são ferramentas inteligentes e criativas que se organizam de maneira a proporcionar meios eficazes para a compreensão facilitada do conhecimento. Elas podem assumir formas digitais, como a tecnologia da informação e comunicação, que são particularmente relevantes para nossa revisão, assim como formas tradicionais, como o quadro-negro, lápis, caderno e livros didáticos, por exemplo.

Esta pesquisa se baseia em revisões bibliográficas de artigos científicos, apresentados de forma analítica. Seu objetivo é exploratório, sendo aplicado em situações em que se busca uma compreensão mais aprofundada do fenômeno, seja através de sua explicação ou da formulação de hipóteses.

O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

O estudo explorará as inovações tecnológicas que estão revolucionando o ensino, como o uso de computadores em salas de aula, mídias digitais, dispositivos móveis e a poderosa Internet, também conhecida como a Web 2.0. Essas ferramentas estão transformando a maneira como aprendemos, permitindo que atividades que antes eram realizadas de forma tradicional agora sejam feitas de maneira online.

Segundo Bento e Belchior (2016), é imprescindível explorar as mídias digitais, uma vez que as tecnologias estão em constante evolução. Nesse sentido, é fundamental adaptar o contexto tecnológico às necessidades dos estudantes, indo além do mero conteúdo e considerando a importância das mídias digitais no processo de ensino.

As escolas e instituições de ensino

devem procurar inserir os recursos midiáticos com maior frequência, visando incentivar, estimular e preparar o corpo docente em prol de utilizá-los, para que professores e alunos considerem seu uso necessário, cabendo não somente a instituição de ensino, mas também aos professores fazerem pesquisas contínuas e se atualizarem a respeito das novas mídias para sala de aula (BENTO E BELCHIOR, 2016).

A utilização do computador com acesso à internet na educação é uma abordagem inovadora, pois o papel do professor vai além de simplesmente fornecer informações aos alunos. As tecnologias devem ser aproveitadas de maneira mais eficiente pelo professor, que atua como mediador na interação entre a tecnologia, o aluno e ele mesmo. Dessa forma, o aluno é capaz de construir seu conhecimento em um ambiente desafiador, no qual a tecnologia se torna uma ferramenta indispensável para promover o desenvolvimento da sistematização, criatividade e autonomia do conhecimento (COUTINHO, 2009).

As tecnologias de telecomunicação móvel, como os celulares, têm o potencial de serem utilizadas como recursos pedagógicos, de acordo com Bento e Cavalcante (2013). No entanto, é necessário um período de estudo e desenvolvimento de atividades para garantir que o uso do celular pelos alunos não se limite apenas ao entretenimento. O celular pode ser uma ferramenta educacional excelente, desde que seja integrado ao planejamento de ensino do professor e da instituição, além de exigir uma colaboração efetiva e uma boa comunicação entre o corpo docente, as famílias e todos os membros da escola, para que o trabalho seja realizado de forma colaborativa e eficiente.

Conforme apontado por Ramos (2012), as tecnologias de informação e comunicação (TICs) ainda não são amplamente utilizadas na rede pública de ensino. No entanto, recursos como TV-Pendrive, DVD-Player e Data show são mais comuns e frequentemente requisitados pelos professores. É importante ressaltar que os alunos têm acesso a tecnologias mais comuns, como celulares, internet e computadores. Segundo Ramos (2012), é comum encontrar os alunos utilizando seus celulares durante as aulas para atividades não relacionadas ao aprendizado, como ouvir música, receber mensagens e fazer ligações. Isso pode prejudicar a absorção do conteúdo ministrado pelo professor, a menos que o uso dessas tecnologias seja solicitado para fins educacionais.

Com base nos acontecimentos mencionados, a escola sugere limitar o uso de dispositivos móveis durante as aulas. No entanto, é evidente que é necessário adotar abordagens mais democráticas no uso dessas tecnologias trazidas pelos alunos de casa, a fim de promover o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes (RAMOS, 2012).

Segundo Silva, Prates e Ribeiro (2016), não basta apenas introduzir novas tecnologias digitais na sala de aula para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que o professor reconheça a importância de se aprimorar, se capacitar e estabelecer uma interação mais eficiente com esses equipamentos, a fim de dominar sua utilização e compreender como aplicá-los de acordo com os objetivos planejados para a sala de aula.

A formação contínua do professor é um elemento essencial para manter sua capacidade técnica atualizada e garantir o uso efetivo das novas tecnologias. É um processo que se integra perfeitamente à rotina do docente, combinando teoria e prática. A experiência prática é fundamental para aprofundar o conhecimento e aprimorar as habilidades. A formação contínua é um processo contínuo e em constante evolução, sem fim definido (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2016).

A falta de conhecimento dos professores sobre as capacidades dos recursos tecnológicos faz com que eles não os vejam como aliados nas metodologias de ensino. Portanto, é essencial que eles comecem a considerar a possibilidade de utilizar esses recursos, aprimorando constantemente suas habilidades para lidar com as tecnologias. Esse conhecimento é despertado pela curiosidade em explorar novos equipamentos, que muitas vezes são apresentados a eles por meio de cursos de formação continuada. Esses cursos são fundamentais para manter o conhecimento atualizado, já que a tecnologia evolui rapidamente e novas inovações surgem constantemente.

De acordo com Moran (2004), a internet proporciona uma plataforma colaborativa para alunos e professores trabalharem juntos, seja virtualmente ou presencialmente. Eles podem realizar pesquisas em tempo real, formar grupos dedicados a projetos e investigar questões atuais e seus desafios utilizando a rede mundial de computadores.

Para Moran (2004, p. 07), existem três campos cruciais para a realização de pesquisas online:

O da pesquisa, o da comunicação e o da produção. Pesquisa individual de temas, experiências, projetos, textos. Comunicação, realizando debates off e on-line sobre esses temas e experiências pesquisados. Produção, divulgando os resultados no formato multimídia, hipertextual, "linkada" e publicando os resultados para os colegas e, eventualmente, para a comunidade externa ao curso.

A pesquisa, a comunicação e a produção são áreas essenciais que se beneficiam da incorporação de novas tecnologias, tanto em ambientes virtuais quanto em ambientes físicos, com a presença do professor orientando os alunos. No entanto, é necessário um planejamento mais eficiente e flexível do

tempo e do espaço, inclusive no currículo, para que atividades como essas possam ser realizadas de forma adequada, como destaca Moran (2004, p. 08).

É fundamental hoje pensar o currículo de cada curso como um todo e planejar o tempo de presença física em sala de aula e o tempo de aprendizagem virtual. A maior parte das disciplinas pode utilizar parcialmente atividades a distância. Algumas que exigem menos laboratório ou menos presença física, podem ter uma carga maior de atividades e tempo virtuais. A flexibilização de gestão de tempo, espaços e atividades é necessária, principalmente no ensino superior ainda tão engessado, burocratizado e confinado à monotonia da fala do professor num único espaço que é o da sala de aula.

No âmbito educacional, a internet e as novas tecnologias trazem desafios pedagógicos que demandam uma abordagem inovadora por parte das escolas e universidades. Os professores precisam aprimorar suas habilidades de gerenciamento tanto nos espaços físicos quanto virtuais, a fim de integrar de forma equilibrada e aberta as novas tecnologias emergentes. O ponto de partida é uma sala de aula equipada, capaz de oferecer atividades diferenciadas das tradicionais, onde a conexão em rede (Internet) permite acesso a pesquisas e o domínio técnico-pedagógico da tecnologia.

A utilização do computador, assim como de qualquer outra tecnologia, requer uma reflexão crítica sobre o seu valor como ferramenta pedagógica. Os professores precisam confrontar suas ideias e verdades, abrindo-se para um processo de mudança em suas metodologias. Afinal, os alunos são naturalmente atraídos pelo uso do computador e, se orientados por um professor preparado, podem aproveitar ao máximo as tecnologias, assumindo a responsabilidade pela produção e aquisição do seu próprio conhecimento.

O educador desempenha um papel fundamental como facilitador e mediador do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando o computador como uma ferramenta. Essa abordagem visa promover uma construção mais ampla do conhecimento. Segundo Diniz (2001, p. 47), o computador pode ser utilizado de diversas maneiras para esse fim, tais como:

1. Recursos digitais interativos: O educador pode utilizar programas, aplicativos e jogos interativos para envolver os alunos de forma prática e participativa.

2. Pesquisas e acesso a informações: Os alunos podem explorar a internet para buscar informações relevantes, enquanto o educador os orienta a avaliar criticamente as fontes encontradas.

3. Comunicação e colaboração online: O computador permite a interação entre os alunos, possibilitando que eles trabalhem em grupo virtualmente, compartilhando ideias e participando de discussões.

4. Criação de conteúdos digitais: Os alunos podem utilizar o computador para criar apresentações, vídeos, blogs e podcasts, com o auxílio do educador no processo de desenvolvimento.

5. Personalização da aprendizagem: O educador pode adaptar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos, utilizando programas e plataformas que atendam ao ritmo e ao nível de conhecimento de cada um.

6. Avaliação e feedback: O computador possibilita a realização de avaliações online e fornece feedback imediato e personalizado aos alunos, auxiliando em seu progresso.

7. Aprendizagem autônoma: O computador pode estimular a autonomia e a responsabilidade dos alunos em relação à sua própria aprendizagem, encorajando-os a buscar conhecimento e desenvolver habilidades.

É essencial que o educador planeje adequadamente o uso do computador, garantindo que as atividades sejam relevantes e alinhadas aos objetivos educacionais. O computador é uma ferramenta complementar ao papel do educador, que continua desempenhando um papel crucial na orientação e mediação do processo de aprendizagem dos alunos.

O computador é composto principalmente por informações, que podem ser armazenadas, recuperadas e exibidas para os usuários. No entanto, é importante ressaltar que informação não é sinônimo de conhecimento. O conhecimento é construído através da interpretação individual do sujeito, e é nesse contexto que o papel fundamental do professor como mediador se destaca. O professor atua como uma ponte facilitadora entre a informação e a interpretação, permitindo que o conhecimento seja adquirido pelo aluno, como afirmado por Diniz (2001).

A tecnologia atual oferece aos alunos uma ampla gama de ferramentas eficientes, desde a internet para buscar informações e discernir sua veracidade e relevância, até ferramentas de análise que ajudam a dar sentido às informações, bem como ferramentas de criação que produzem resultados e uma variedade de mídias ou plataformas sociais que facilitam a colaboração entre pessoas de todo o mundo. No entanto, nesse contexto, percebe-se uma inversão de papéis, em que os alunos estão usando essas ferramentas de forma mais proficiente do que os próprios professores.

Com essa perspectiva, identificamos de forma simplificada os seguintes problemas:

1. Algumas instituições escolares aderiram à tecnologia (e. g. distribuindo laptops para todos os alunos), mas chegaram à conclusão de que a tecnologia não estava ajudando a aprendizagem dos alunos e, assim, retiraram-na das salas de aula (“Seeing no Progress, Some SchoolsDrop Laptops”1 The New York Times, 4 maio, 2007). Isso agora faz sentido: houve uma falha ao se tentar fazer com que os professores inicialmente mudassem seu jeito de ensinar.

2. Muitos professores resistem ao fato de terem que ser ensinados a usar a tecnologia. Isso também faz sentido. Os professores devem resistir, pois não são eles que deveriam estar usando a tecnologia para ensinar seus alunos. Pelo contrário, os alunos é que deveriam a estar usando, como ferramenta para ensinar a si mesmos. O papel do professor não é tecnológico, mas intelectual, fornecendo aos alunos contexto, assegurando qualidade e ajuda individualizada. (É claro que os professores que adoram tecnologia devem se sentir livres e à vontade para aprender e para usá-la).

3. Os alunos rotineiramente abusam (a partir do ponto de vista dos professores) da tecnologia em aula, usando-a como um professor a descreve como “a nova bolinha de papel”.2 Isso, também, faz sentido, os alunos têm à sua disposição ferramentas poderosas de aprendizagem as quais sequer têm oportunidade de aprender a usar (PRENSKY, 2010, p. 203).

A forma como a tecnologia está sendo utilizada pode ser um problema, resultando na manutenção do modelo tradicional de ensino, no qual o professor é o único a falar e expor o conteúdo, enquanto os alunos simplesmente absorvem passivamente ou perdem o interesse. A falta de estímulo e de integração adequada com as tecnologias pode levar os alunos a recorrerem ao uso escondido de seus celulares, deixando de prestar atenção ao professor.

GERAÇÕES X E Y

Na sociedade atual, é possível observar uma série de conflitos entre gerações, que surgem devido a diferentes interesses e objetivos. Esses conflitos são influenciados, entre outras coisas, pela diversidade cultural e pelas mudanças e transformações que ocorrem em nosso dia a dia. Diante desse cenário, alguns estudiosos categorizam as gerações, delimitando as características específicas de cada período.

A geração X é uma denominação atribuída às pessoas nascidas após o período do Baby Boom, compreendendo o início dos anos 60 até o final dos anos 70. No entanto, também são incluídos nesse contexto aqueles que nasceram até 1982.

As principais características dos indivíduos pertencentes à geração X são as seguintes:

1. Busca por individualidade, sem renunciar à convivência em grupo;

2. Maturidade e preferência por produtos de qualidade;

3. Rompimento com as gerações anteriores;

4. Defesa de seus direitos.

Essas características ajudam a definir o perfil dessa geração e como ela se posiciona em relação às suas escolhas, relacionamentos e valores.

A geração X tem a questão de ir atrás do conhecimento, porque antigamente se alguém queria entender alguma coisa tinha que conversar com uma pessoa que soubesse ou se aprofundar nos estudos, (PATI 2013 p.1)

A geração Y é composta por indivíduos nascidos entre as décadas de 1980 e o ano 2000. De acordo com Tapscott (2008), essa geração é frequentemente chamada de "filhos da tecnologia", pois esses jovens cresceram sem dificuldades para se adaptar a novas tecnologias e estão totalmente imersos no mundo virtual.

Algumas características marcantes dessa geração são:

1. Interesse constante e conexão simultânea com várias mídias;

2. Facilidade de adaptação a mudanças;

3. Foco na imaginação e na criatividade;

4. Valorização do individualismo;

5. Dificuldade em lidar com restrições e limitações.

Essas características moldam o comportamento e a forma como os indivíduos da geração Y interagem com o mundo ao seu redor, destacando sua relação íntima com a tecnologia, sua capacidade de se adaptar rapidamente a novas situações e sua busca por expressão individual e liberdade.

No ambiente escolar, é comum encontrarmos atritos entre as duas gerações: a geração X, representada pelos professores, que estão acostumados com métodos de ensino tradicionais e têm pouco uso de recursos tecnológicos (análogos), e a geração Y, representada pelos alunos, que são nativos digitais. Como essas duas gerações possuem diferenças significativas, como podem se relacionar de maneira mais eficaz?

O grande desafio está na conscientização dos educadores para que utilizem o espaço tecnológico de forma mais frequente e adotem ações como formações continuadas, comprometimento e novas práticas pedagógicas. No entanto, isso não é suficiente. Os alunos também precisam sentir-se motiva-

dos para buscar conhecimento. Além disso, é fundamental desenvolver o senso crítico dos alunos. Como afirma Crochick (1998, p.111): "a ênfase é dada ao processo de educação, ou melhor, ao processo de aprendizagem que leva ao pensamento crítico".

Para promover uma relação mais eficaz entre as gerações X e Y, é necessário estabelecer uma abordagem pedagógica que combine o conhecimento e a experiência dos educadores com o entusiasmo e a familiaridade com a tecnologia dos alunos. Isso pode ser alcançado por meio de estratégias como:

1. Incorporar recursos tecnológicos no ensino, de modo a engajar os alunos e tornar as aulas mais interativas e estimulantes.

2. Promover a troca de experiências entre professores e alunos, permitindo que ambos compartilhem seus conhecimentos e aprendam uns com os outros.

3. Valorizar e incentivar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, proporcionando espaços para que expressem suas opiniões e ideias.

4. Estimular a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, desafiando-os a questionar, analisar e resolver problemas de forma reflexiva.

5. Proporcionar um ambiente de aprendizagem colaborativo, em que os alunos possam trabalhar em equipe, compartilhar conhecimentos e aprender uns com os outros.

Ao adotar essas abordagens, é possível criar um ambiente escolar mais harmonioso e produtivo, permitindo que as gerações X e Y se relacionem de maneira mais eficaz, aproveitando o melhor de cada uma delas para promover a aprendizagem significativa dos alunos.

O desafio enfrentado pelos professores é motivar os alunos a saírem da chamada zona de conforto e despertar neles a vontade genuína de buscar conhecimento. É importante que os estudantes compreendam que a busca de conhecimento vai além de simplesmente obter uma nota desejada para passar de ano. Eles precisam desenvolver a consciência de que a pesquisa e a exploração de novos conhecimentos vão enriquecer sua aprendizagem, complementando os ensinamentos trabalhados em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de novas tecnologias na educação é uma realidade inevitável e desafiadora. É essencial que os educadores sejam agentes ativos nessa transformação, buscando constantemente atualizar suas práticas pedagógicas e integrar de forma significativa as tecnologias em sala de aula. Ao fazer isso, poderemos aproveitar todo o potencial das novas ferramentas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos uma educação mais dinâmica, relevante e alinhada com as demandas do mundo contemporâneo.

A parceria entre alunos, professores e instituições de ensino é fundamental para garantir o uso eficaz da tecnologia na educação. É necessário promover a colaboração e o diálogo entre esses atores, compartilhando conhecimentos e experiências, para que juntos possam enfrentar os desafios e aproveitar ao máximo os benefícios das novas tecnologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F.J. Educação e Informática. Os computadores na Escola. São Paulo: Cortez, 1988.

ARAUJO, Felipe. Geração X. http://www.infoescola.com/sociedade/geracao-x/ . Acesso em 09/07/23

BENTO, L.; BELCHIOR, G. Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, set./dez.2016;

BENTO, M. C. M; CAVALCANTE, R. S. Tecnologias móveis em educação: o uso do celular na sala de aula. ECCOM, v. 4, n. 7, jan./jun.2013;

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? Informática Educativa, UNIDADES – LIDIE, 12(1), 1999;

DICIO. Significado de tecnologia. Disponível no URL: https://www.dicio.com.br/tecnologia/. Acesso em: 26 mar. 2020;

DINIZ, S. N. F. O uso das novas tecnologias em sala de aula. Universidade Federal de Santa Catarina, jun./2001;

DUSKA, R.; WHELAN, M. O desenvolvimento moral na idade evolutiva: Um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994.

GODOI, Guilherme Canela. Desafio aos professores: aliar tecnologia e educação. Disponível em http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/desafio-aos- professores-aliar--tecnologia-educacao. Acesso em 10/07/23

MATOS, M. M. F. R. M. Novas tecnologias, novas pedagogias? Universidade do MINHO, out./1996;

MORAN, josé e BARBOSA, Alexandre. Novas tecnológicas estão mudando radicalmente ambiente escolar. Disponível em: http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/06/novas-tecnologias-ja- estao-mudando-radicalmente-o-ambiente-escolar.html. Acesso em 10/07/23

MORAN, J. M. Os Novos espaços de

atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. vol. 4, n. 12, maio/ago./2004;

PATI, Camila. Os pontos fracos e fortes das apresentações da geração X e Y. EXAME. Disponível em: http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/os-pontos-fortes- e-fracos-das-apresentacoes-da-geracao-x-e-y?page=1. Acesso em 08/07/23

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. Conjectura, Marc Prensky, v. 15, n. 2, maio/ago.2010;

RAMOS, M. R. V. O uso de tecnologias em sala de aula. Revista Eletrônica: LENPES-PIBD de Ciências Sociais – UEL, v. 1, n. 02, jul./dez.2012;

TAPSCOT, D. A geração Y vai dominar força de trabalho. ITWEB-2008. Disponível em: <http://www.itweb.com.br/noticias/index.asp?cod=48473>. Acesso em 10/07/23

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM - SALA DE AULA INVERTIDA

RONALDO PEREIRA CAMPOS

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as novas metodologias, em específico da sala de aula invertida com foco na educação básica. Como elemento de empoderamento na adoção da metodologia, buscou vinculá-la ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. A pesquisa foi motivada pelo interesse em novas estratégias pedagógicas para a atuação docente, principalmente durante a pandemia de Covid-19, quando o ensino foi organizado de forma híbrida e remota. O artigo foi escrito por meio de pesquisa bibliográfica. Os principais autores citados no texto são: Morán (2014), Valente (2014), Milhorato e Guimarães (2016), Pavanelo e Lima (2017) e Bergmann e Sams (2018). O artigo pode contribuir para a melhoria da prática educativa dos professores do ensino básico.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Sala de Aula Invertida; Ensino Híbrido.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais muito se tem falado sobre o uso da tecnologia digital (TD) na educação, principalmente durante a pandemia de Covid-19. O período de distanciamento social exigiu um novo contexto para o processo de ensino aprendizagem, forçando os profissionais da educação a trabalharem virtualmente e remotamente.

Segundo Pêra; Silva (2018) com a expansão em larga escala da TD, parece que uma nova geração de alunos mais conectados à internet entrou nas salas de aula, citando o uso de metodologias mais envolventes em um novo modelo de ensino e aprendizagem.

Assim, os professores têm se inspirado a buscar novas soluções pedagógicas e metodológicas que atendam às perspectivas sociais progressistas seguidas pelas escolas a fim de contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos (BARCELOS; CAMBRAIA, 2019, p. 21).

Almeida; Teles (2018) afirmam que os alunos que não aceitam mais serem simples receptores de conhecimento, mas exige de seus professores uma aprendizagem ativa, participativa e estimulante, que considere a novos caminhos de ensino, com resolução de problemas, e que seja condizente com as experiências sociais dos indivíduos.

Este trabalho busca analisar a adoção da metodologia ativa da sala de Aula Invertida, destacando suas contribuições positivas, a fim de contribuir com o trabalho pedagógico do professor na docência durante e após a pandemia. No decorrer do artigo procuraremos responder às seguintes questões de pesquisa: Como a metodologia ativa da Flipped Classroom pode contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores do ensino Fundamental?

Para responder à questão, investigamos como a metodologia ativa da sala de aula invertida pode contribuir para melhorar a prática pedagógica de professores do ensino fundamental.

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

Na última década vemos um crescimento acelerado das tecnologias Digitais e de Informação e Comunicação (TICTD) e novas formas de inter-relação humana e social, fato que se tornou muito importante refletir sobre metodologias de aprendizagem e práticas pedagógicas, que devem ser repensadas, principalmente neste contexto em que vivemos, ensino a distância, e/ou ensino híbrido, que se demonstrou uma das alternativas no período da pandemia, mas que veio para ficar. A realidade que encontramos hoje em muitas escolas é que pais e alunos aprovaram essa metodologia, e que, algumas disciplinas são ministradas com uso dessa prática.

Devido a muitas mudanças na sociedade, a educação formal estava até então paralisada. Com as metodologias ativas foi necessário evoluir para ser relevante e fazer com que todos aprendessem de forma satisfatória, desenvolvendo outras competências dentro das diversas áreas do conhecimento, utilizando-se dessas metodologias os alunos edificam seus próprios projetos de vida e ocorre maior interação com os demais.

Segundo Morán (2015), os processos, métodos, tempo e espaço de organização das aulas devem ser mudados para atender verdadeiramente aos públicos da educação contemporânea.

Perante este fato, surgiram novas metodologias de aprendizagem que se desenvolvem introduzindo uma forma diferente de pensar e de pôr em prática a aprendizagem. É uma metodologia centrada no aluno baseada na aprendizagem colaborativa, na qual o professor atua como mediador no processo de ensino-aprendizagem e transpõe as fronteiras das áreas disciplinares do conhecimento.

Para Almeida; Teles (2018), essas abordagens ditas ativas levam em conta formas modernas de produção, comunicação e interação do conhecimento como a tecnologia e

as redes sociais.

Schmitz (2016) afirma que um dos desafios dos professores nas instituições de ensino tem sido a busca crescente por inovações que proporcionem uma prática pedagógica mais personalizada, permitindo aos alunos aumentar ainda mais a autonomia de sua própria aprendizagem, e um ponto de partida para mudar a situação é a metodologia ativa, que proporcionam processos de reflexão mais avançados, integração cognitiva, generalização e reinterpretação de novas práticas, aprendendo com problemas e situações reais.

Conceitualmente, as metodologias ativas (MA) têm como objetivo principal promover a aprendizagem por meio da construção do conhecimento, observação e vivência dos alunos em situações reais ou simuladas e propor soluções para os desafios do cotidiano.

Berbel (2011), define MA da seguinte forma:

Podemos entender que as metodologias ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprendizagem, por meio de experiências reais ou simuladas, buscando as condições para solucionar com sucesso os desafios que emergem das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. (BERBEL, 2011, p. 29).

Segundo Cruz; Lopes; Martins (2019) nas metodologias ativas, em especial, no processo de aprendizagem, além dos problemas reais e históricos vivenciados em sala de aula, os alunos também podem aprender e depois experienciar na vida profissional.

METODOLOGIA ATIVA DE SALA DE AULA INVERTIDA

Segundo Cruz; Lopes; Martins (2019) as metodologias ativas de Sala de Aula Invertida (SAI) ou Flipped Classroom é uma estratégia que visa mudar a forma como as aulas são aplicadas e a lógica tradicional de organização das rotinas de sala de aula. A principal diferença desse método é que ele permite que os alunos acessem o material do curso (impresso ou online) com antecedência, e em aula os conteúdos são discutidos e vivenciados com os colegas sob a mediação do professor.

Ressalte-se que a metodologia (SAI) é fruto de 37 anos de experiência docente dos bolsistas Bergmann e Sams, disponibilizada por meio do projeto Sala de Aula Inversão, em recente publicação no Brasil, em 2018. Esses pesquisadores relataram que a proposta metodológica do (SAI) nasceu durante os anos letivos de 2007 e 2008, num contexto de preparação para a avaliação externa do ensino.

Segundo Cruz; Lopes; Martins (2019), as metodologias de ensino ativas (SAI) é uma das formas de educação híbrida, que sugere que os alunos edificam conhecimento alternando atividades presenciais e online – geralmente mediadas por um ambiente virtual de aprendizagem – AVA.

Schmitz (2016) corrobora explicando que ao escolher as metodologias de ensino ativas (SAI), o professor prepara o material, online ou impresso, e o disponibiliza ao aluno para que ele possa estudar a aula e realizar as tarefas que lhe darão suporte ao trabalho de maior aprofundamento presencial do conteúdo.

Valoroso (2014) ressalta a importância do material que o aluno estuda em casa, pois ele tem a oportunidade de acessar links, vídeos e outros complementos na internet que o auxiliarão nas aulas presenciais, ou seja, é possível pesquisar o assunto, antes do contato com o professor e usar as tecnologias digitais a favor da construção do conhecimento. Ainda assim, se restarem dúvidas pode recorrer aos professores e demais alunos, que como pares avançados o ajudarão na busca de respostas.

Segundo as pesquisas realizadas pela FGV (2015) para aplicar esse método, o professor prepara o material seja no ambiente online (vídeo, áudio, jogos, texto) ou sala de aula no modo presencial.

Schmitz (2016) define os três momentos que compõem (SAI) antes da aula presencial, quando o professor prepara o conteúdo para os alunos com antecedência para que eles aprendam; durante a aula presencial, quando os alunos realizam atividades práticas e tiram dúvidas com o professor; Após o curso presencial, quando são concluídos os conteúdos propostos e consideradas novas necessidades de aprendizagem dos conteúdos abordados.

Sobre a metodologia Ativa (SAI), a sala de aula e postura do aluno nesta abordagem metodológica, a Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas (2015) acrescenta:

Nessa perspectiva, a sala de aula tornou-se um espaço dinâmico e interativo, possibilitando atividades em grupo, estimulando o debate e a discussão, e enriquecendo o aprendizado do aluno em diferentes perspectivas. Portanto, para melhor fixar as informações e conceitos fornecidos na disciplina, é necessário que os alunos dediquem algum tempo pesquisando o conteúdo antes da aula. (FGV, 2015, p.14).

Segundo Bacich, Neto; Trevisan (2017), outro ponto que merece destaque, é que a integração das TDIC na adoção da MA de (SAI) deve ser feita de forma criativa e crítica. O ambiente deve explorar a autonomia e as capacidades reflexivas do aprendiz, e nessa abordagem eles não são meros receptores do conhecimento. Deve-se pensar em como integrar a tecnologia digital para que os alu-

nos aprendam ainda mais nessa nova abordagem educacional.

Medeiros (2019) afirma que o papel do professor no (SAI) é muito importante, pois deve atuar como mediador do conhecimento, provocando e despertando a construção do conhecimento no aluno que é o principal agente de sua aprendizagem.

PONTOS POSITIVOS DA SALA DE AULA INVERTIDA

Considerando os autores citados, e após pesquisas bibliográficas, elencamos os pontos positivos em relação à metodologia ativa Sala de aula invertida, sendo:

1- Melhor aproveitamento do tempo em sala de aula. Segundo Bergmann e Sams (2018), uma das principais melhorias ao adotar o (SAI) é o melhor aproveitamento do tempo de aula. O professor não se preocupa em "encher" a lousa de conteúdo, pois o aluno já experimentou o tema proposto antes da aula presencial. Já teve a oportunidade de ampliar seu repertório de conhecimentos por meio de vídeos, games e outros indicados no material.

Valente (2014) acrescenta que no (SAI) os conteúdos básicos e as formações são estudados online, antes de o aluno ir para a aula que agora se torna um espaço para trabalhar os conteúdos já estudados, em atividades práticas de resolução de problemas e projetos.

Segundo a revista FGV (2015) descrevem a (SAI):

(...) talvez um dos mais importantes dessa metodologia, é a possibilidade de promover debates mais avançados em sala de aula, uma vez que o conteúdo foi previamente estudado pelo aluno, proporcionando um nível de discussão mais elevado e um conhecimento mais abrangente a todos os envolvidos.

2- Flexibilidade de tempo e espaço. Segundo Bergmann e Sams (2018), outro ponto positivo é a flexibilidade de tempo e espaço fora da sala de aula, no qual, os alunos podem acessar as atividades online onde e quando for conveniente. Nesse modelo de ensino, o aluno pode pausar os vídeos quantas vezes forem necessárias, em caso de dúvida, e compreender o conteúdo de acordo com seu tempo e necessidade de aprendizado. No caso de utilizar material impresso, o aluno poderá consultá-lo sempre que precisar e de onde estiver.

Valente (2014) afirma que o uso dessa metodologia permite que o aluno estude no seu próprio ritmo e desenvolva o máximo de compreensão possível. Ele pode ler o material fornecido quantas vezes forem necessários para entender o conteúdo e resolver os exercícios indicados antes da aula presencial.

Milhorato e Guimarães (2016) e Bergmann e Sams (2018), destacam que os alunos têm flexibilidade de tempo e espaço, e que os professores até estabelecem prazos para a aprendizagem da unidade instrucional, o que apoia a autonomia dos alunos para assumir maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

Segundo Brunsell e Horejsi (2013), com a adoção do (SAI) os alunos têm mais tempo para interagir com seus pares, colaborando uns com os outros na aprendizagem. Os educadores têm tempo para trabalhar de perto com os alunos, fornecendo suporte individual e construindo relacionamentos, o que ajuda a identificar as dificuldades dos alunos com o conteúdo que está sendo trabalhado.

3- Alunos trabalham ativamente em sala de aula. Segundo Bergmann; Sams (2018) na (SAI) o aluno atua ativamente nas aulas e nas aplicações práticas dos conteúdos estudados, sejam experimentos, debates, testes, trabalhos em grupo, entre outros. As interações aluno-aluno e professor-aluno são fortalecidos ao tentar aprofundar os conteúdos que os professores introduzem em sala de aula.

Rangel et al (2018) argumenta que a aceitação do (SAI) leva à participação ativa do aluno nas atividades oferecidas. Enfatizamos que o engajamento dos alunos deve ser cada vez maior para que a metodologia produza resultados positivos de aprendizagem para os alunos.

Valente (2014) aponta que na aula presencial essa participação do aluno é maior e positiva, enquanto os alunos introduzem suas dúvidas aos colegas e ao professor sobre o conteúdo que estão estudando em casa. A partir desse conhecimento prévio, o professor esclarece, apresenta soluções e facilita o compartilhamento do conhecimento por meio da interação e do diálogo, de modo que os alunos criem conhecimento e não apenas o reproduzem. O aluno é o protagonista de sua aprendizagem.

Segundo Johnson (2012) e Fulton (2012), essa abordagem aumenta o senso de responsabilidade dos alunos. As responsabilidades perpassam dos professores para os alunos. Os alunos são responsáveis pela sua própria aprendizagem e de seus empenhos. O sucesso na aprendizagem permite que os alunos trabalhem em seu próprio ritmo e estilo.

4- Melhor aproveitamento das tecnologias digitais, de comunicação e informação.

De acordo com Bergmann e Sams (2018), o (SAI) fala a linguagem dos alunos de hoje, estando muito bem conectado às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). É importante ressaltar que a tecnologia não é um pré-requisito obrigatório para a implementação do (SAI), mas sim um meio para melhorar a interação e dissemina-

ção de informações por meio de ferramentas digitais (vídeo, animação, apresentação etc.). Os autores destacam que a internet, o Youtube e as redes sociais são grandes aliados do professor na implantação do (SAI) com o uso da tecnologia.

Morán (2014) cita o (SAI) como uma das conjecturas mais interessantes da atualidade, pois a maioria delas mescla ensino com tecnologia, concentrando os conteúdos básicos na sala de aula virtual e, na aula presencial, de forma criativa e personalizada. Propõe atividades para aprofundar o conteúdo do estudo.

Valente (2014) argumenta que a integração das TDIC em sala de aula tem proporcionado o ensino híbrido, e o (SAI) nessa perspectiva, tem alcançado resultados positivos tanto no ensino superior quanto na educação básica.

Pavanelo e Lima (2017) destacam que nossa sociedade é fortemente influenciada pela tecnologia, acostumada à transferência de dados em alta velocidade e troca de informações em tempo real por meio de veículos digitais como redes sociais (como Facebook e Instagram) e softwares de mensagens (WhatsApp). (). Ele enfatizou que o uso de TDIC para fins de ensino tem grande potencial para alunos e professores que estão cansados dos estilos de aprendizagem tradicionais.

5- A postura do professor é de mediar o processo de ensino aprendizagem.

Segundo Bergmann e Sams (2018), o modelo de aprendizagem proposto pelo (SAI) auxilia os professores na transição do ensino direto ou explicativo para uma abordagem mais centrada no aluno. Nesse sentido, o aluno torna-se ator na construção de seu conhecimento.

A SAI valoriza a mediação exercida pelo professor (BERGMANN; SAMS, 2018). A qualidade da mediação exercida pelo professor é muito importante para o aluno, pois esse processo vai interferir no andamento e nas conquistas do aluno em relação ao aprendizado.

Johnson (2012) destaca que no (SAI) o professor deve ser alguém que ajuda, estimula, inspira, incentiva e apoia seus alunos, envolvendo-os nas controvérsias questionando-os e escutando suas ideias sobre o tema proposto em aula.

Segundo Brunsell; Horejsi (2011) no (SAI) a postura de mediação exercida pelo professor deve ser a de um facilitador e mentor, em que o principal papel do professor é ajudar os alunos a dominarem os conceitos chaves da disciplina e dar suporte personalizado a todos, mediando à aprendizagem. Esse método também oferece ao professor a oportunidade de trabalhar o conteúdo de forma mais ampla e profunda, uma vez que ele é o responsável por organizar o material do curso online e presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentado teve como objetivo refletir sobre a implementação da metodologia ativa da sala de aula invertida (SAI) e destaca os pontos positivos da aplicação dessa metodologia ativa em sala de aula.

O trabalho teve como objetivo responder às questões propostas: como a metodologia de sala de aula invertida ativa pode contribuir para melhorar a prática pedagógica de professores do ensino fundamental?

O interesse pelo tema surgiu da necessidade de enriquecer e aprimorar a prática docente e adotar um plano de ensino híbrido na escola de ensino fundamental

As revisões da literatura apontam o método (SAI) como uma experiência completa para satisfazer os interesses dos alunos que optam pelo estudo online. Esse método representa possibilidades tanto no ensino presencial, quanto no ensino a distância. E também contribui para a construção do conhecimento dos alunos por meio da mediação dos professores.

Este artigo fornece informações teóricas e práticas sobre a metodologia (SAI), dando oportunidade a outros professores de aprimorar e atualizar suas práticas educacionais.

O objetivo foi atendido, ao passo que este artigo apresenta as bases teóricas e pedagógicas da metodologia (SAI), ainda desconhecidas por muitos educadores.

Em conclusão, confirmou-se que a metodologia (SAI) pode dar contribuições positivas para a melhoria da prática pedagógica dos professores do ensino básico, principalmente neste período de ensino híbrido e/ou à distância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. G. TELES C. C. Sala de Aula Invertida: Relato de experiência em Educação à distância e presencial, com uso de ambiente virtual de aprendizagem na graduação. Em Rede-Revista de Educação a Distância, v. 5, n. 3, p. 599-625, 2018. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/360>. Acesso em: 03 fev. 2023.

BACICH, L. TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARCELOS, G. T. BATISTA, S. C. F. Ensino Híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas com Sala de Aula Invertida. RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 17, n. 2, p. 60-75, 2019.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/96587>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STACKER, H. Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. [S. l: s. n], 2013. Disponível em:<https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

CRUZ, J. M. M.; LOPES, A. M. A.; MARTINS, A. O. Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas na Formação Continuada de Professores: uma experiência de Sala de Aula Invertida no 9º ano do Ensino Fundamental. RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 17, n. 1, p. 547-556, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/95947>. Acesso em: 02 fev. 2023.

FGV/DIREITO SP, FGV/EAESP e. Sala de aula invertida. Ei! Ensino inovativo, [S.l.], v. 1, n. 1 Especial, nov. 2015. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/ei/article/view/57632/56174>. Acesso em: 01 fev. 2023.

FULTON, K. Upside down and inside out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning. Learning & Leading with Technology, v. 39, n. 8, p. 12-17, 2012. Disponível em:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982840.pdf>. Acesso em: 03 fev., 2023.

MILHORATO, P. R.; GUIMARÃES, E. H. R. Desafios e possibilidades da implantação da metodologia sala de aula invertida: estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior privada. Revista de Gestão e Secretariado, v. 7, n. 3, p. 253-276, 2016. Disponível em: <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/607>. Acesso em: 01 fev. 2023.

MORÁN, J. M. (2014) Nova personalidade [25 out. 2014]. Brasília: Correio Braziliense. Brasília. Entrevista concedida para Olivia Meireles. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326002553_SALA_DE_AULA_INVERTIDA_NAS_AULAS_DE_MATEMATICA_NA_FORMACAO_DO_PEDAGOGO_EM_TEMPOS_DE_CIBERCULTURA> . Acesso em: 10 fev. 2023.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/N62vWDM7yb.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PAVANELO, E.; LIMA, R. Flipped Classroom: the analysis of experience in the discipline ofCalculus I. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 31, n. 58, p. 739–759, ago. 2017. Disponível em: <>. Acesso em: 02 fev. 2023.

PEREIRA, Z. T. G.; SILVA, D. Q. Metodologia ativa: Sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 16, n. 4, p. 63-78, 2018. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/9957>. Acesso em: 03 fev. 2023.

RANGEL, R. S. BATISTA, S. C. F.; PEIXOTO, G. T. B. Sala de Aula Invertida: análise de uma experiência com o ambiente virtual Schoology. Revista Novas Tecnologias na Educação - RENOTE, v. 16, n.1, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/86029>. Acesso em: 03 fev. 2023.

SANCHES, R. M. L.BAPTISTA, S. C. F., MARCELINO, V. S. Sala de Aula Invertida em aulas de Matemática Financeira Básica no Ensino Médio: reflexões sobre atividades e recursos didáticos digitais. RENOTE, v. 17, n. 1, p. 476-485, 2019. Disponível em:<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/95858>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, L. S.; OLIVEIRA, K. E. J.; ALVES, A. L. Sala de aula invertida e novas tecnologias: uma nova proposta de ensino. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/2169/707>. Acesso em: 02 fev. de 2023.

SCHNEIDERS, L. A. O método da sala de aula invertida (flipped classroom). Lajeado: ed. da UNIVATES, 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.

VALENTE, J. A. Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079>. Acesso em: 13 fev. 2023.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em:<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900>. Acesso em: 01 fev. 2023.

ZALUSKI, F. P.; OLIVEIRA, T. D. Metodologias ativas: uma reflexão teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem. In: Congresso Internacional de Tecnologias e Educação e Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação a Distância. 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/556>. Acesso em: 01 fev. 2023.

SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA: PRIMEIROS PASSOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANA DE LIMA E SOUZA

RESUMO

O ser humano dominou a natureza com muitos avanços tecnológicos. Esse desenvolvimento acarretou grandes prejuízos ao meio ambiente, como a poluição. O presente estudo visa analisar a importância da Sustentabilidade e Educação Ambiental na Educação Infantil. O espaço escolar pode ser um instrumento favorável para a formação da cidadania e o preparo das crianças para uma cidadania responsável. É preciso que as escolas organizem propostas pedagógicas sobre essa temática para a conscientização sobre os malefícios que acarretarão para a saúde e bem-estar de todos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e descritiva. Concluiu-se que a Educação Ambiental poderá ser desenvolvida com ações educativas, permeando o currículo de modo transdisciplinar, na Educação Infantil. A temática favorece a conscientização das crianças para a valorização da natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade; Educação Ambiental; Educação Infantil; Criança.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para desenvolver os primeiros passos de conscientização sobre os princípios da Sustentabilidade e da Educação Ambiental. Por meio de uma proposta pedagógica que aborde uma sociedade sustentável, as escolas poderão favorecer a aprendizagem de valores e conceitos da formação da cidadania. Ressalta-se que ambas são fatores relevantes no que tange à preparação de cidadãos responsáveis.

A criança, nessa etapa, possui a curiosidade aguçada. A exploração do ambiente favorecerá a reflexão sobre os danos que o homem vem causando na natureza. O contexto escolar deverá criar ações educativas para auxiliar mudanças sustentáveis na sua realidade. O produto dessas atividades facilitará a sobrevivência das futuras gerações.

Após delimitar a temática, procurou-se como objetivo geral analisar a importância da Sustentabilidade e a Educação Ambiental na Educação Infantil. A seguir, estabeleceu-se os objetivos específicos: identificar a Sustentabilidade e a Educação Ambiental como temática favorável para uma proposta curricular nas escolas; conhecer práticas educativas para serem desenvolvidas na Educação Infantil sobre Sustentabilidade e Educação Ambiental; conhecer e desenvolver propostas pedagógicas na Educação Infantil que se valorize o meio ambiente.

O caminho metodológico desenvolveu-se por intermédio de coleta de dados, baseada em pesquisa bibliográfica e descritiva. Refletiu-se sobre a possibilidade de realizar práticas educativas sobre o tema Sustentabilidade e Educação Ambiental. Destaca-se que o pesquisador não teve interferências sobre os fenômenos.

Na trajetória para organização desse estudo, primeiramente, discutiu-se sobre o assunto Sustentabilidade e Educação Ambiental. Em segundo lugar, apontou-se referências de práticas pedagógicas do tema. Por último, houve sugestões de propostas educativas, que já foram realizadas e outras que poderão ainda ser abordadas na Educação Infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

A criança na escola poderá dar os primeiros passos de conscientização sobre Sustentabilidade e Educação Ambiental, especialmente, na Educação Infantil. Essa etapa é fundamental para seu desenvolvimento integral, pois irá aprender valores, conceitos e exemplos que serão internalizados, auxiliando para sua formação da cidadania (ALMEIDA; BARROS, 2019). As primeiras práticas de Educação Ambiental, nesse contexto escolar, tendem a ter melhores resultados devido à curiosidade e à exploração do ambiente das crianças.

Entre os objetivos de Desenvolvimentos Sustentáveis, apontados pela Organização das Nações Unidas, pinçou-se para a exploração: "agricultura sustentável; saúde e bem-estar; educação de qualidade; água potável e saneamento; energia limpa e acessível; cidades comunidades sustentáveis; vida na água; vida terrestre; parceria e meios de implementação", temas importantes para serem abordados na Educação Infantil (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2023, p.1).

2.1 Sustentabilidade e Educação Ambiental temáticas para reflexão no contexto escolar

A evolução humana se deu quando homem dominou a natureza, fez controle das outras espécies e teve avanços tecnológicos que ofereceram oportunidade de alteração do meio ambiente. A integração à biosfera trouxe o desenvolvimento humano. Entretanto, paulatinamente, o papel do homem como predador foi acentuado no tempo. Demonstra-se uma ação nociva ao meio ambiente, que produziu uma escassez

de recursos naturais e deterioração ambiental.

A tecnologia acarretou grandes custos para o planeta. Destaca-se a poluição que, há algumas décadas, traz um elemento novo ao ambiente e ocasiona muitos danos à saúde ambiental. Segundo Derísio (2017, p. 4), o homem produz resíduos no ambiente, "a menos que o ambiente possa dispô-los convenientemente em autodepuração, esses resíduos poderão interferir no ciclo vital".

O ser humano ao viver em comunidade produz grande quantidade de resíduos por meio da matéria e da energia. Elementos que abarcam transformações econômicas, políticas, sociais e sanitárias, ocasionam muitos prejuízos à saúde, à segurança, à riqueza e ao poder. São, portanto, questões que deveriam ser conscientizadas por toda a população mundial (DERÍSIO, 2017).

Dessa forma, o autor citado, Derísio (2017, p. 4), define poluição ambiental como "o lançamento ou a liberação nas águas, no ar ou no solo de toda e qualquer forma de matéria ou energia, com intensidade, quantidade, concentração ou características em desacordo com os padrões de qualidade ambiental estabelecidos por legislação". Destaca que poderão existir diferentes tipos de poluição: "física, química, físico-química, bioquímica, biológica e radiativa".

Desse modo, o homem precisa fazer uma reflexão sobre os danos que vem causando na natureza desde os primórdios da civilização. Observa-se que após a Revolução Industrial e o grande desenvolvimento tecnológico houve um grande domino da natureza de forma predatória, especialmente, nas áreas industriais, que poluem os rios e o ar. Na atualidade, torna-se urgente ações coletivas para organização de programas de mudanças sustentáveis no equilíbrio de todos esses fatores. Na figura 1, ilustra a poluição provocada pelos plásticos no ambiente, uma situação agravante à natureza.

FIGURA 1 - TRAGÉDIA AMBIENTAL GLOBAL



FONTE: PERRET, ONU, 2017

De acordo com Froehlich (2014, p.1182), "sustentabilidade diz respeito à interdependência dos seres vivos entre si e em relação ao meio ambiente". Os seres humanos deverão observar essa interdependência quando, por exemplo, observar os danos que o setor empresarial pode causar aos seres vivos e ser fator de destruição da natureza. No entanto, deve-se ressaltar que para a superação de situações como essas haveria a necessidade da "sustentabilidade é reconhecimento das necessidades e interesses das outras partes (grupos comunitários, instituições educacionais e religiosas, força de trabalho e público)".

Acrescenta-se que para Sachs (1993, p. 27), a sustentabilidade não envolve apenas a área industrial, mas está relacionada ao desenvolvimento sustentável de outras dimensões como: econômica, social, ecológica, cultural e espacial. Assim, o desenvolvimento econômico estaria aliado a uma melhoria significativa na qualidade de vida da população mundial. Ainda, dentro dessa relação entre essas diversas dimensões, cabe destacar que a dimensão cultural, em que a instituição escolar está inserida possui um valor fundamental para desenvolver a Educação Ambiental.

O espaço escolar poderá ser um instrumento favorável para organização de projetos interdisciplinares, por meio de práticas educativas sobre Educação Ambiental. A organização de ações educativas, por sua a vez, possui um papel fundamental na conscientização dos estudantes e no desenvolvimento de atitudes e hábitos que respeitem e não prejudiquem o ecossistema. Dessa forma, trazer possibilidades efetivas para a proteção da saúde e bem-estar de toda a comunidade, portanto, seria um exercício para formação da cidadania.

Pereira; Silva e Carbonari (2011) argumentam que a escola é o local para o desenvolvimento dessa conscientização, por meio educativo poderá dimensionar a preparação de cidadãos responsáveis, a aprendizagem formal e informal será um canal para construção da cidadania. Para isso, é necessário a organização desses aspectos e incorporá-los, o desenvolvimento sustentável é uma temática importante para ser apontada nas propostas curriculares.

Para os autores acima citados, Pereira; Silva e Carbonari (2011, p. 23), no ritmo acelerado atual, os recursos naturais estão cada vez mais escassos diante da ação das atividades humanas, "a ponto de não ser mais possível preservar a capacidade dos ecossistemas atenderem às necessidades das gerações futuras, a substituição pode fazer toda a diferença".

No ensino brasileiro, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1997), abordou este conteúdo como Tema Transversal. O documento di-

vidiu em dois volumes o assunto: Meio Ambiente e Saúde. Constam nesses parâmetros aspectos fundamentais para se ter uma visão diferenciada sobre as atitudes éticas da sociedade para as questões ambientais, um trabalho que poderá ser desenvolvido desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Outro documento em destaque é Base Nacional Comum Curricular – BCNN (BRASIL, 2017), traz como referência um Caderno Meio Ambiente (BRASIL, 2022, p.7) com Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Nessa nova abordagem visa a melhoria do processo de aprendizagem. "Ao contextualizar, os conteúdos da formação geral em sala de aula, juntamente com temas contemporâneos, esperam-se aumentar o interesse dos estudantes durante esse processo e despertar a relevância desses temas no seu desenvolvimento como cidadão".

O objetivo, desse documento acima citado (BRASIL, 2022, p.8), é elaborar uma proposta curricular em que o estudante possa, na conclusão da educação formal, reconhecer e aprender temáticas importantes para atuar diante da sociedade. Com a abordagem dos TCTs, os estudantes terão compreensão sobre as seguintes questões: "cuidar do planeta, a partir do território em que vive; administrar seu dinheiro; usar as novas tecnologias; entender e respeitar aqueles que são diferentes, quais seus direitos e deveres como cidadão, dentre outros, contribuindo assim para sua formação integral como ser humano". Assim, a missão prioritária da escola é sua função social.

Ainda mais, os TCTs (BRASIL, 2022) não fazem parte de uma área de conhecimento ou componente curricular, a sua finalidade perpassa por meio da transversalidade e uma ação integradora. Dessa forma, as redes de ensino e as escolas terão autonomia e competência para incorporá-los nos Projetos Políticos Pedagógicos como uma temática contemporânea favorável ao desenvolvimento da vida humana, em diversas escalas, local, regional e global. A metodologia trabalhada nos TCTs (BRASIL, 2022, p. 20) baseia-se em quatro pilares:

a problematização da realidade e das situações de aprendizagem; a superação da concepção fragmentada do conhecimento por uma visão sistemática; a integração das habilidades de componentes curriculares à resolução de problema e promoção de um processo educativo continuado e do conhecimento como uma construção coletiva.

Essa proposta metodológica deverá estar vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional, dessa forma, os conhecimentos escolares deverão ser articulados. A organização de atividades de ensino que façam prioridade ao trabalho coletivo, não por meio de uma rigidez, mas com referências preestabelecidas para que o estudante possa revisar os conteúdos e ter uma aprendizagem significativa (BRASIL, 2022).

As propostas devem, portanto, estar vinculadas à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional, articuladas aos conhecimentos escolares, organizadas em atividades de ensino, que priorizem o trabalho coletivo, mas não de forma rígida, nem, necessariamente, com referências disciplinares preestabelecidas, que impossibilitem revisão.

Dessa forma, educar e aprender são como fenômenos de todas as dimensões do ser humano. Quando esse fato não acontece, "há alienação e perda do sentido social e individual no viver". A escola precisa superar toda essa fragmentação do processo pedagógico e trazer os conteúdos interrelacionados para construção de uma sociedade sustentável, que elabore perspectivas para qualidade de vida (BRASIL, 2022, p. 9).

Em suma, a Educação Ambiental visa capacitar os estudantes "para estabelecerem julgamentos, tomar decisões e atuar de forma crítica e reflexiva em relação aos problemas ambientais e suas soluções possíveis, na vida em sociedade" (BRASIL, 2022, p.24). Para isso, as escolas deverão organizar um cabedal de experiências para somarem ao longo do desenvolvimento do estudante. Desse modo, promoverá grande influência na formação do cidadão para uma sociedade sustentável.

2.2 Educação Infantil: espaço para desenvolver os primeiros passos na Educação Ambiental

A Educação Infantil faz parte da primeira infância, é um espaço em que a criança está em pleno desenvolvimento. Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9394/96, a Educação Infantil, é considerada como a primeira etapa da Educação Básica, após diversas funções dessa modalidade, vem como proposta curricular de educar e de cuidar. Posteriormente, a Constituição Federal em 1998 (BRASIL, 1988) aponta que a educação das crianças de zero a seis anos passa ser um direito do cidadão e dever do Estado.

A Educação Infantil ao ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica deverá organizar propostas curriculares favoráveis para o desenvolvimento integral da criança e fortalecer o seu exercício da cidadania. O ato de educar e cuidar são indissociáveis e deverão ser planejados no cotidiano nos campos de experiências. A criança "é ser produtor e produto da história e da cultura". Desse modo, ela é um sujeito responsável pelo seu conhecimento, possui capacidade e competências próprias para produzir cultura no meio em que vive (MCCORMICK, 2009, p. 23).

Segundo o documento "Caderno Meio Ambiente" (BRASIL, 2022, p.30), a Educação Ambiental faz parte de uma macro área na Educação Infantil. Deverá trazer a oportunidade da criança "aprender em situações nas quais possa desempenhar um papel ativo em ambientes que a convide a vivenciar desafios e estimulada a resolvê-los". Ao conviver com outras pessoas exercita suas dimensões vinculadas ao meio ambiente, o que possibilita desenvolver respeito em relação à diversidade. Quando a criança brinca, está experimentando diferentes formas, espaços e tempos com um outro em um ambiente.

A Educação Ambiental na Educação Infantil, conforme Rodrigues e Saheb (2018, p. 580), "contribui para a constituição da condição humana do indivíduo, sendo preciso pensá-lo em sua globalidade, e, além disso, contribuir para que se sinta parte da sociedade". Nessa etapa, é que a criança faz a construção de suas primeiras experiências, ela precisa estar em contato com a natureza.

Acrescenta a essa reflexão o autor Morin (2001, p. 56) que a aproximação com a natureza será o como se dá o "ensino da identidade terrena, que diz respeito ao reconhecimento e pertencimento do indivíduo ao planeta Terra". Enfatiza que esses seriam fatores essenciais para "construção de sua condição humana". Para ele, seria necessário um "pensamento poli cêntrico", isto é, a diversidade cultural, assim como uma educação para o futuro para elaborar uma "identidade e consciência terrena". A figura 2 abaixo pode representar uma imagem de como pode ser importante os primeiros contatos da criança com a natureza, já na Educação Infantil.

FIGURA 2 - EXPERIÊNCIA COM A NATUREZA



FONTE: MEKARI, 2016

Assim sendo, a Educação Infantil poderia ser um espaço privilegiado para a criança ter contato com meio ambiente e fortalecer os estímulos de suas relações com a natureza. Desde o berçário, a criança já poderá vivenciar momentos nesse espaço, manusear os elementos naturais também na sala de aula, por meio de uma proposta curricular que estimule a curiosidade e amplie os seus desafios (RODRIGUES; SAHEB, 2018).

De acordo com Maia e Pires (2011, p. 30), "viver a natureza, estar imerso nela e sentir a experiência acontecer são momentos que despertam a delicadeza e a sensibilidade, transformam a conexão entre natureza e ser humano, tornando-os seres mais humanos e proporcionando uma relação mais harmoniosa". Os vínculos da criança com a natureza ao serem desenvolvidos na primeira infância poderá ajudá-la a ensinar a cuidar da Terra, a gostar do meio em que vive, criar laços do sentimento de pertencimento, atitudes que contribuirão para futuras relações com o meio ambiente.

A articulação entre Educação Ambiental e Educação Infantil é uma das formas acessíveis para o campo educacional trazer a participação efetiva das crianças como cidadãs e aproximá-las das questões socioambientais. É uma prática educativa, desenvolvida por ações que envolvem valores e atitudes para posteriores comportamentos sustentáveis. As mudanças diante a realidade relativas aos aspectos naturais e sociais são um convite para desenvolver habilidade e atitudes e formação da cidadania (JARDIM, 2010).

Para Almeida e Barros (2019), a Educação Ambiental na Educação Infantil deverá contribuir para que a criança possa refletir sobre o respeito com meio ambiente. A assimilação desse conhecimento busca repassar os valores apreendidos com as pessoas com que ela convive. A escola, por intermédio dessas ações, irá exercer a função de transformar e construir preceitos morais ao projetar práticas que aproximem a criança dos princípios da Educação Ambiental.

Na Educação Infantil, as práticas educativas deverão ser planejadas pelos educadores, enfocando as relações entre natureza e a sociedade. Porém, para que as crianças possam entender a problemática do Meio Ambiente por meio situações desafiadoras, as ações educativas deverão ser articuladas com as múltiplas relações da criança com mundo em que vive (ALVES; SAHEB, 2013).

Desse modo, Tiriba (2010) aponta que a Educação Ambiental como um lugar privilegiado para seus primeiros ensinamentos na Educação Infantil, pois a criança terá novas impressões e sentimentos para viver na sua realidade. A dimensão ambiental está diretamente ligada à dimensão cultural. As duas poderão ser articuladas nas práticas pedagógicas e o contato com a natureza permitirá a criança conhecer o meio ambiente de forma crítica.

O documento "Carta da Terra" (BIERHAIS; VIANA; GONÇALVES, 2007), poderá ser um instrumento de aprendizagem e entendimento de como construir uma socie-

dade global, pacífica e sustentável. Ele possui formas sistemáticas para os estudantes refletirem sobre o futuro da sua existência. Essa carta foi redigida na Organização das Nações Unidas (ONU) e foi traduzida em quarenta línguas. No Brasil, ela foi apresentada no ano 2000. Existem duas versões dela: uma infantil e a outra para adultos.

Pode-se observar a apresentação no seu conteúdo de quatro princípios básicos para a convivência pacífica e harmônica entre os homens e dos homens com a natureza, que são: respeito e cuidado com a comunidade de vida; integridade ecológica; justiça social e econômica; democracia, não-violência e paz (BIERHAIS; VIANA; GONÇALVES, 2007). Aponta-se que é um instrumento pedagógico muito importante para ser lido e discutido com versões específicas para crianças pequenas.

Para Akatu (2011), o objetivo fundamental apresentado no documento acima citado é conceber o planeta como uma grande família, composta pelas plantas, animais e seres humanos, que se relacionam em um todo complexo e interdependente. Para esse autor, a sobrevivência do ambiente necessita de zelo para o equilíbrio e a perpetuação desse complexo. Os homens deveriam se preocupar com as relações sociais econômicas e com o ambiente. Denuncia que o estilo de vida do homem na atualidade está ameaçando o sistema vivo em sua permanência e continuidade.

2.3 Propostas de trabalhos de Educação Ambiental favoráveis para Educação Infantil: realizadas ou para serem organizadas

Segundo o Caderno do Meio Ambiente (BRASIL, 2022, p. 31), algumas estratégias básicas deverão constar como atividades nas propostas pedagógicas da Educação Infantil. Destacam-se as seguintes ações educativas: por meio lúdico desenvolver a sensibilidade, a criatividade, ou seja, organizar trabalho com folhas de árvores, ampliar esse trabalho na caixa de areia ou no mural de pintura livre; estimular a imaginação e desenvolver valores e a valorização do meio ambiente, via leitura de livros relacionados com a temática; organizar uma horta pedagógica para as crianças relacionarem à alimentação saudável e consciente no seu entorno; promoção de atividades lúdicas, que estimulem a percepção e a sensibilidade; organização de brincadeiras de conscientização da importância dos recursos naturais para a vida do homem.

O Centro de Educação Infantil Quinta de Sol, diretoria da Penha, traz uma proposta de como organizar atividades, que apontam para um trabalho significativo com essa temática. Oferecem um trabalho com a criação de brinquedos, fazendo com que a criança explore, respeite e valorize recursos naturais encontrados no parque, quando brincam. Como, por exemplo, um galho de árvore passa, por meio do jogo simbólico a representar um carrinho, ou ainda uma folha qualquer solta de árvore transforma-se em um barquinho. Assim, elementos da natureza são trazidos para o cotidiano escolar e transformam-se algo valorizado para as crianças. O protagonismo delas torna-se fundamental para a reinvenção com elementos da natureza ao elaborarem suas próprias produções artísticas na construção de móbiles na sala com elementos da natureza com massinha modelar. Na figura 3, pode-se observar parte desses momentos realizados nas atividades desenvolvidas no parque e na sala de aula de exploração e contato com a natureza de forma significativa e respeitosa.

FIGURA 3 – BRINCADEIRAS COM A NATUREZA



FONTE: SOUZA, 2023

Outra experiência, que se destaca como modelo de trabalho que valoriza o meio ambiente, foi o realizado pela EMEI Armando de Arruda Pereira, diretoria do Ipiranga, na qual a escola denominou “Horta na Escola”, um trabalho realizado desde 2007. Nele, as crianças plantam hortaliças para ter uma alimentação saudável e reconhecer a importância da ingestão diária de legumes e verduras. Esse projeto favoreceu a construção de valores de respeito à Terra e ao meio ambiente, com plantio, cultivo e consumo de hortaliças e legumes provindos da horta da escola (ANTONIO, 2011).

Segundo o autor acima citado (ANTONIO, 2011), os objetivos dessa atividade era fazer da horta um espaço interativo, ao realizar diversas atividades lúdicas. Usava espantalhos como personagens e estudantes sendo agricultores e promovia situações interdisciplinares de aprendizagem, promovendo um trabalho que explorava vários aspectos, tais como: o estudo dos insetos, tipos de plantas, sistema solar, noções básicas de botânica; desenvolvia conceitos de preserva-

ção e conservação do solo, sobre o aumento do consumo de alimento saudável, além de favorecer a implantação de pequenas hortas pela comunidade em suas residências, instituía na escola o dia da salada, verduras e legumes, cultivados na horta .

Os recursos para realização desse projeto foram: Programa de Transferência de Recursos Financeiros - PTRF, Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e Associação de Pais e Mestres - APM (recursos próprios e doações). A escola desenvolveu suas atividades em suas salas ambientes. As crianças trocavam de salas diariamente e combinou-se que quem estivesse na sala de ciências tomaria conta da horta, usaria chapéu de fazendeiro e regadores para brincar, representar de modo simbólico e criar um mundo imaginário para sustentar valores de reconhecimento da relação do homem com a natureza (ANTONIO, 2011).

Nessa mesma escola, já citada, havia canteiro de ervas medicinais e temperos, etiquetados e nomeados para que as crianças tivessem contato com eles e em outros momentos pudessem experimentá-los. As verduras eram colhidas pelas próprias crianças, lavadas pelas merendeiras e saboreadas na alimentação. Esse projeto foi articulado com literatura infantil, pois os professores organizaram dramatizações sobre o Mágico de Oz, com os personagens: do Espantalho, do Leão e do Homem de lata dessa história (ANTONIO, 2012).

Outra dimensão que esse estudo trouxe como sugestão para explorar a relação Meio Ambiente e Sustentabilidade foi uma proposta de trabalho para articular a comunidade com as escolas, denominado "Horta Urbana e Comunitária" em mediação as escolas. Fundamentalmente, esse projeto estaria articulado aos objetivos de uma sociedade baseada em agricultura sustentável (ESTRATÉGIAS ODS, 2022).

De acordo com Simmitagro (2022), haveria a necessidade de integração e articulação das três dimensões de desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental como fatores, que poderão ser discutidos com a comunidade escolar para aproximar parceria em todas as ações desenvolvidas

Destaca-se a importância dessa proposta de trabalho, pois traria os benefícios de restabelecer a biodiversidade e proporcionar mais qualidade de vida com maior eficiência econômica para a comunidade. Para Belagro (2022), alimentos orgânicos sem agrotóxicos favoreceriam a saúde de todos, portanto, contribuiriam para uma melhoria da qualidade alimentar com propostas alternativas mais nutritivas, além disso, a redução e produção de lixo.

Observa-se que a organização da Horta Urbana e Comunitária possibilitaria a economia da compra de alimentos para a comunidade e, ao mesmo tempo, trazer uma alimentação de qualidade, fresca, auxiliando no trabalho educativo das crianças e de toda a comunidade. Enfim, seria um instrumento de consciência social para segurança alimentar e preservação do meio ambiente, por fundamentar-se no cultivo de uma alimentação sadia e sem agrotóxicos.

Seria, no entanto, necessário que esses projetos abordados acima fossem organizados nas escolas de Educação Infantil em seus Projetos Políticos Pedagógicos de forma lúdica para conscientizar as crianças de como homem tem depredado a natureza. O consumo excessivo de água, energia e lixo com suas consequências deveria ser objeto de muita discussão com as crianças. Assim, as instituições escolares não ficariam alheias à destruição da natureza, que acontece no cotidiano ao conscientizarem seus estudantes sobre esses malefícios.

Todavia para isso acontecer de forma efetiva, haveria ainda a urgência do reconhecimento de que as escolas fizessem parcerias com Organizações não Governamentais - ONGs e outros órgãos, com o objetivo de desenvolver os primeiros passos na construção de um mundo mais sustentável, uma ação educativa de grande caráter de relevância social.

3 CONCLUSÃO

Constatou-se, nessa pesquisa, que a Sustentabilidade e a Educação Ambiental são temáticas fundamentais para se desenvolver no contexto escolar. Os estudantes precisam ter consciência dos prejuízos que os avanços tecnológicos poderão trazer ao meio ambiente, além da escassez de recursos naturais levar a efeitos nocivos para a saúde humana. No entanto, a escola poderá ser um espaço para ampliar os laços de sentimentos de pertencimento à natureza por intermédio da reflexão sobre esses aspectos. A transformação do espaço escolar em um instrumento para que as atividades sustentáveis possam ser realizadas possui um grande caráter de relevância social.

Verificou-se, de maneira pontual, a importância da organização de projetos, como os citados ao longo da pesquisa, que trabalhem na busca de uma sociedade mais sustentável. Reconheceu-se também a necessidade de um planejamento educacional para ampliar e valorizar a responsabilidade da Educação Infantil como etapa nos primeiros passos para Educação Ambiental. Estabelecer um trabalho para que as crianças tenham uma referência inicial para potencializar uma ação cidadã no mundo. Assim, conhecer formas para preservar o planeta e ter um futuro melhor.

Demonstrou-se a relevância de propostas pedagógicas que valorizem a aproximação das crianças pequenas na natureza.

Cabe aos educadores explorarem o ambiente da Educação Infantil com projetos como a Horta, leitura e exploração da "Carta da Terra" e outros, enfim, refletirem sobre as pequenas atitudes para mudar a realidade. Dessa forma, conscientizar a criança da relevância de se construir uma sociedade sustentável.

Semear os princípios de uma educação para Sustentabilidade na Educação Infantil é alicerçar os primeiros passos para a formação da Cidadania. Faz-se necessário ampliar a visão de um futuro próximo com mais valorização do meio ambiente. Acredita-se que essa temática seja ampla e extensa, portanto, apesar do limite de tempo, esse estudo possa ter deixado espaço para novas investigações. Buscou deixar uma reflexão no âmbito escolar sobre a importância do meio ambiente para sobrevivência das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luiz Pereira de; BARROS, Simone Costa de. Educação Ambiental na Educação Infantil: caminho desafiadores para prática transformadora. Santana, Amapá. 2019. Universidade Federal do Amapá. Disponível em: htpp://repositório.unifap.br. Acesso em: 27 jul. 2023.

ALVES, A.P; SAHEB, D. A educação ambiental na educação infantil. Congresso Nacional de Educação- ENDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013.

ANTONIO, Alberto Miranda. Horta na Escola. EMEI Armando de Arruda Pereira. Protagonista – Educar na Contemporaneidade, ano 1, n. 1, v. 1, nov. 2011. Diretoria Regional de Educação Ipiranga.

AKATU. O consumidor brasileiro e a sustentabilidade: Atitudes e Comportamentos frente ao consumo consciente, percepções e expectativas sobre RSE. São Paulo. 2011. Disponível em: https://www.akatu.org.br. Acesso em: 21 jul. 2023.

BEL AGRO. Horta Comunitária: saiba como organizar e que plantar. 2022. Disponível em: http://www.blog.belagro.com.br. Acesso em: 24 jul. 2023.

BIERHAIS, Leandro; VIANA, Valéria; GONÇALVES, Silvia N. Carta da Terra Infantil. Ambiente, Cidadania, Educação Ambiental. Naia, 2007. Disponível em: http://literacias.net. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Caderno Meio Ambiente (livro eletrônico). Educação Ambiental: educação para o consumo. Brasília: Distrito Federal. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. 2022. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988, São Paulo: Atlas, 1989 (Manuais de legislação Atlas -1).

ESTRATÉGIAS ODS. Conheça os objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: http://www.estrategiaods.org.br. 2022.Acesso em: 23 jul. 2023.

DERISIO, José Carlos. Introdução ao controle de poluição ambiental. 5 ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2017.

FROEHLICH, Cristiane. Sustentabilidade: dimensão e métodos de mensuração de resultados. Desenvolvimento Gestão da Unilasalle, 2014, v. 3, n. 2. Disponível em: http:revistas.unilasalle.br. Acesso em: 28 jul. 2023.

JARDIM, D. B. Significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças da Educação Infantil. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2010.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Sobre o nosso trabalho para alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentáveis no Brasil. 2023. Disponível em: http://brasil.un.gov. Acesso em: 23 jul. 2023.

MAIA, Andrei Giovani; PIRES, Paulo dos Santos. Uma concepção de sustentabilidade por meio riscos de complexidade das decisões organizacionais. Administração Mackenzie, v. 12, n. 3, art. 214, p. 177-204, 2011.

MCCORMICK, John. Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista. Rio de Janeiro: Relume-Dumará,1992.

MEKARI, Danilo. Mergulhar na lama: experiência na natureza conectam a criança com o mundo. 2016. Disponível em: portal.aprendizagem.uol.com.br. Acesso em: 30 jul. 2023.

MORIN, Edgard. Os sete saberes necessários à Educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, A. C.; SILVA, G. Z. da; CARBONARI, M. E. E. Sustentabilidade prática: fundamentos, experiências e habilidades. Valinhos: Anhanguera, 2011.

PERRET, Martine. Novo relatório da ONU define caminhos para um planeta livre de poluição. Agência Brasil. 2017. Disponível em: http: agenciabrasil.com.br. Acesso em: 30 jul. 2023.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniel. A educação ambiental na educação infantil segundo saberes de Morin. Brasileira Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 99, n. 253, p. 573-588, set/dez. 2018. Disponível

em: http://dx.doi.org.10.24109/2176-6681rbep99i2533607. Acesso em: 30 jul. 2023.

SACHS, Ignacy. Estratégias de transição para o século XXI – desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Studio Nobel/ FUNDAP, 1993.

SOUZA, Rosana Lima de. Brincadeiras com a natureza. Facebook. Rede Social do CEI Quinta do Sol, 2022.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. Educação Ambiental para sociedade sustentáveis. NIMA/PUC-Rio, 2010.

VIVADECORA. Hortas Urbanas: o que é, como fazer +16 exemplos criativos. Viva Decora. 2022. Disponível em: http://www.vivadecofa.com.br. Acesso em: 25 jul. 2023.

IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

ROSENTINA SANTOS CASTRO

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.

ABSTRACT

Imagination and fantasy are the basis for creative thinking, with storytelling being one of the oldest arts linked to the human essence, this work will approach the art of storytelling as a performative act, with the objective of showing the importance of digital support as resource to constitute the narrator's performance, as well as to evidence that the live narration has characteristics of the present time, marked by the synchronism of the actions of the narrator and the reactions of the listeners, allowing the interaction between both. In the narrator's performance, storytellers and listeners share unique experiences in an absolute time marked by complicity, which only oral/face-to-face narration can provide. The art of storytelling is conceived as a reference for creating spaces of enchantment, since the development of people involves emotional growth and the establishment of rules of coexistence.

Keywords: Storytelling. Storyteller. Imagination. Fantasy.

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 depara-se 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 intelectuais, 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 um 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 propos-

ta 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-se 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 enfrentarem 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 indivi-

dual 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.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.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA FERNANDES NASCIMENTO LIMA

RESUMO

Este trabalho aborda a importância do brincar na educação infantil e como as brincadeiras e os jogos podem ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e cultural da criança, visto que com a ludicidade as crianças podem aprender de forma mais prazerosa e significativa, pois através de brincar a criança, experimente, desenvolve habilidades, constrói, descontrói, invento, reinvento, descobre, e compreende as regras.

Palavras-Chave: Importância do brincar; Educação Infantil; desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da importância do brincar na educação infantil, objetivado demonstrar que muitas vezes, as brincadeiras têm sido colocadas em segundo plano ou apenas como forma de entretenimento ou até mesmo como recompensa para as crianças. A brincadeira é uma das aliadas para aprendizagem da criança, além de promover sua interação, ela aprenderá coisas novas; o brincar auxilia no desenvolvimento social, cognitivo e motor. Para muitos pais e educadores, embora considere a escola um lugar para aprendizagem, desconsidera que a criança precisa brincar muito e que por meio das brincadeiras desenvolve suas potencialidades. Nessa perspectiva, este trabalho pretende levar pais e educadores a uma reflexão sobre a utilização das brincadeiras na educação infantil, o seu significado e sua importância, instigando os educadores a introduzir as brincadeiras em seus projetos educativos, com objetivos e consciência da sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

A infância é a fase mais importante no desenvolvimento da criança, é a fase das brincadeiras e por meio delas a criança passa a se conhecer melhor, tornando-se ativa, expressando melhor seus sentimentos.

A INFÂNCIA

Nos dias de hoje muito se tem falado em infância, na idade média não era assim, a criança era conhecida como adulto em miniatura, com as crianças menores tinha-se certos cuidados até os primeiros anos de vida, logo passavam a ser tratados como adultos em miniaturas (ARIÉS 1981) A ideia da infância ainda é muito recente, uma nova concepção surge a partir do sec. XIX. Com a industrialização surge a necessidade de preparar as crianças para o trabalho. A partir de então, começa a se pensar na criança como um ser de direitos, com necessidades e que precisa de cuidados e proteção (ARIÉS 1981).

Somente na idade moderna que as crianças passaram a ser vistas como um ser social, assumindo um papel central nas relações familiares e na sociedade, sendo mais respeitado, com características e necessidades próprias. É durante o processo de aquisição do conhecimento que ela deve ser vista como um ser pleno, cabendo a ação pedagógica reconhecer suas diferenças e construir sua identidade pessoal. Para isso, é preciso pensar em formas lúdicas e criativas que possam estimular a criatividade e a imaginação da criança.

Portanto é através do lúdico que podemos fazer isso, pois é através da brincadeira que a criança passa a conhecer a si mesma e o mundo que faz parte, caracterizando a educação infantil, o brinquedo ajuda na assimilação das regras de convivência e de comportamento.

O desenvolvimento e o processo de aprendizagem estão ligados ao meio social em que a criança vive e tem acesso aos materiais e diferentes culturas. E é na escola que ela vivenciará trocas de experiências e aprendizagem ricas em afetividade e descobertas.

No entanto, quando falamos de infância no Brasil, depende da classe social, da cultura, posição econômica, embora as leis federais, no Brasil, sejam para todos. A concepção de infância tem uma variação a cada período, a cada necessidade; atualmente existe uma preocupação muito grande dos pais para com os filhos, de como será seu futuro. Essa preocupação já começa quando os pais projetam o futuro de seus filhos, deixando de ser criança por ter tantas obrigações, cursos, atividades diárias.

Ao pensarem no futuro delas, esquecem que o prazer da criança é brincar, isso considerando uma criança financeiramente bem; outra situação é aquela criança que não tem tempo para brincar porque precisa trabalhar para ajudar no sustento da casa, fato que ainda é comum ver, não somente no Norte ou Nordeste do país, mas em grandes cidades, como São Paulo.

Há também a influência da mídia ou pela falta de segurança, as crianças são levadas a brincar com brinquedos industrializados, como por exemplo, computador, e com o avanço da tecnologia vem se perdendo a essência do brincar (lira 2014) Faz-se necessário uma reflexão, pelos pais e educadores, sobre a importância do brincar, pois é brincando que a criança desenvolve, que ela

aprende, experimente a vida real, se torna autônoma. Oliveira (2015), em seu trabalho afirma que precisa haver diálogo entre a escola e a família para conscientização de que o lúdico é um instrumento para aprendizagem e estimula a criança aprender por prazer.

Existem pais, e também educadores, que não têm conhecimento do valor da brincadeira para criança, para alguns a ideia de brincar é um passatempo, um entretenimento. A brincadeira, o jogo, desenvolvem a cooperação, respeito as regras, a criança passa a se expressar melhor. A imposição de tarefas impede que a criança brinque cada vez menos, seja em casa ou na escola, com atividades exaustivas; por acharem que estão contribuindo para um melhor desenvolvimento intelectual, pais e educadores estão pulando etapas do desenvolvimento da criança (lira 2014) É importante que os pais e os educadores tenham consciência das marcas que irão deixar na criança. Dellabona (2004) aponta que o educador precisa compreender o significado e a importância das atividades lúdicas na educação infantil, fala também que a infância é a fase mais importante para o desenvolvimento humano, na qual o lúdico permite o desenvolvimento global da criança. Lira (2014), refere-se sobra a ludicidade como promotora da interação social, desenvolvendo habilidades físicas e intelectuais de forma a auxiliar na aprendizagem.

A ludicidade é um excelente subsídio para o desenvolvimento da criança, pois brincando ela aprende mais e melhor. E brincando ela reproduz situações do dia a dia, nas brincadeiras a criança revela seu estado cognitivo e motor. Para que a ludicidade caminhe com a educação, além da reflexão dos pais e dos educadores sobre a importância, é preciso que a escola assuma como parte do currículo, visando o desenvolvimento integral da criança.

A educação infantil possibilita as crianças múltiplas experiências sobre o mundo e sobre as coisas, desta forma o educador precisa ter foco na construção do seu trabalho de maneira que considere e respeite suas crianças, suas escolhas e autonomia. As crianças devem ter contato com o conhecimento construído historicamente. Assim o papel do educador é de escuta, de quem articula as descobertas das crianças. As instituições de educação infantil devem ser preparadas para as crianças, um lugar para ser criança, onde se brinca, se tenha realmente infância, considerando a criança com um ser de direito e que é capaz, com direito a ser ouvida, que dê a ela o direito de criar e recriar, levantar hipóteses, construindo relações e culturas infantis.

Os educadores devem ser conhecedores da importância do seu papel na educação infantil, e ao elaborar seu planejamento criar condições e organização de tempo e espaços e organizar de forma criativa incentivando suas descobertas.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Hoje, sabemos que a estimulação precoce das crianças contribui e muito para o seu aprendizado futuro. Desenvolve suas capacidades motoras, afetivas e de relacionamento social. O contato das crianças com os educadores transforma-se em relações de aprendizado. Uma outra concepção é o desenvolvimento da autonomia, considerando, no processo de aprendizagem, que a criança tem interesses e desejos próprios e que é um ser capaz de inferir no meio em que vive. Entender a função de brincar no processo educativo é conduzir a criança ludicamente para suas descobertas cognitivas, afetivas, de relação interpessoal, de inserção social.

A brincadeira leva a criança ao conhecimento da língua oral, escrita, e da matemática, o objetivo principal da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, cognitivo e social, sendo assim, o papel do educador hoje, não é mais a simples transmissão de conteúdo, mas proporcionar ao aluno situações de aprendizagem, dessa maneira, para que essa aprendizagem aconteça de forma prazerosa para criança, é preciso que o educador entenda as possibilidades de desenvolvimento da criança e como ela aprende.

Um dos autores que muito contribui neste sentido foi Jean Piaget, pois tem seus estudos baseados na teoria do desenvolvimento humano, e muito tem ajudado os educadores, possibilitando um trabalho mais eficiente. Uma das contribuições de Piaget para Educação infantil foi estudar o raciocínio lógico-matemático que é fundamental na escola a ao longo da vida, e não pode ser ensinado, mas sim desenvolvido, principalmente na educação infantil. Piaget contribui também com a proposição dos estágios do desenvolvimento cognitivo, pois os educadores podem planejar suas atividades de acordo com esses estágios de desenvolvimento. Para Piaget as ações lúdicas geram um sentimento de prazer, sendo assim, ele enfatiza a importância dos jogos e das brincadeiras na educação Infantil, pois é por meio delas que a criança desenvolve habilidades motoras e cognitivas, portanto, para que isso ocorra sem lacunas são necessários estímulos motores adequados a faixa-etária, também é pelo jogo que o desenvolvimento psicomotor pode ser estimulado.

Contudo, é indispensável á utilização dos jogos desde a educação infantil para formação humana, pois com ele se pode ensinar valores que permanecem por toda a vida. Outro sim, a utilização dos jogos na fase de desenvolvimento contribui para manifestação do pensamento, do sentimento, pelos jogos e brincadeiras o educador pode também perceber quando uma criança está sofrendo maus tratos, pois, por meio deles, as crianças podem liberar suas tensões.

Neste sentido, conhecer a obra

de Piaget contribui para atingir o pleno desenvolvimento da criança, iniciando-se pela educação infantil.

O brincar para sociedade

O brincar é tão importante à criança quanto dormir e se alimentar, pois é por meio da brincadeira que a criança estabelece relações de conhecimento consigo, com os outros e com o mundo.

De acordo com Kishimoto (2004, p. 15), consideramos que o jogo tradicional faz parte da cultura de um determinado povo, que transmite características próprias por meio das gerações que se sucedem e com isso tornam o jogo tradicional uma manifestação cultural sempre presente no cotidiano das crianças. A cultura faz parte do ser humano e a brincadeira é uma forma de cultura, uma linguagem pela qual nos expressamos. Desde a antiguidade os seres humanos jogam e brincam entre si, o jogo acompanhou a evolução histórica e esteve presente em todas as civilizações.

Bem verdade que ao longo do tempo, esses jogos vão agregando novas características, pois é resultado das interações que os indivíduos fazem durante o uso de tais práticas. A compreensão das brincadeiras e recuperação do sentido lúdico de cada povo depende do modo de vida de cada agrupamento humano, em seu tempo e seu espaço. (Kishimoto, 2004, p. 63) Kishimoto (2004) também descreve as influências que os portugueses, negros e índios inseriram na cultura infantil brasileira: os portugueses trouxeram os versos, adivinhas, parlendas, lendas, alguns jogos e brinquedos como os jogos de saquinho, amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião e outros; a influência negra contribuiu com os jogos simbólicos e os índios instituíram as brincadeiras junto à natureza e aos animais. Essas influências são resultado do contato que existiu entre esses diferentes povos quando se encontraram em nosso país. Sendo assim, podemos visualizar uma grande variedade de jogos e brincadeiras que fazem parte não só da cultura infantil, mas também do contexto social de outros povos. Porém, a partir dos surgimentos dos sentimentos da infância a criança foi vista com outro olhar, a sociedade passou a estimular a convivência das crianças com outras crianças, principalmente por meio da escola, tirando-as das atividades de trabalho.

No passado as crianças tinham maior liberdade para brincar, mais espaço e mais tempo, nas ruas e praças as pessoas se encontravam para brincar, correr, jogar. Atualmente, por falta de espaço e segurança nas ruas, os jogos e brincadeiras na vida das crianças tem se limitado ao espaço da escola, pois até mesmo em casa as crianças têm sofrido influência da mídia e dos brinquedos eletrônicos e quando não é isso, é a falta de tempo da criança que tem atividades programadas para o dia todo e não lhe sobra tempo para brincar, restando apenas o espaço da escola.

Preenchido por obrigações e deveres, o tempo e o espaço para a criança brincar e criar estão cada vez menores, impedindo-as de se tornarem autônomas e de fazerem suas descobertas. Percebemos que o ritmo de vida mudou, refletindo no modo de brincar das crianças, as próprias limitações de espaço físico fazem as crianças brincarem dentro de casa com brinquedos industrializados, jogos eletrônicos e o computador.

Influenciados pela mídia, as crianças desejam possuir vários brinquedos, as novidades surgem dia após dia e os brinquedos rapidamente vão perdendo sua especialidade, sendo necessária a substituição destes por outros mais sofisticados, com várias funções e atrativos.

Também podemos observar que houve o aumento da variedade de brinquedos industrializados disponíveis no mercado, tornando mais acessível a aquisição de brinquedos às diferentes camadas sociais, vale lembrar também que o brinquedo tem se tornado objeto de consumo, a brincadeira tem perdido seu objetivo lúdico, a criança não brinca mais, não explora, não cria, nem representa concretamente seus pensamentos, valores, pois tudo já vem pronto, uma infância cada vez mais tecnológica.

As crianças desde a mais tenra idade dominam o uso de computadores, aparelhos eletrônicos e celulares. Como consequência disso, para muitos de nossos educandos, o ato de brincar ocorre quase que exclusivamente de modo virtual. Sem falar que muitas vezes a criança se vê obrigada a brincar sozinha, porque mora longe de outras crianças, ou mora em apartamentos.

Diante dessa realidade, a criança também passa mais tempo assistindo desenhos na televisão, como forma de brincar, resultado da transformação da sociedade, como ela não pode brincar na rua ou com outras crianças, esta é uma alternativa assertiva na opinião de muitos pais, preocupados com a segurança de seus filhos. É preciso que pais e educadores reflitam, atentando para as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e a influência que esta tem sobre a educação das crianças.

BENEFÍCIOS DA BRINCADEIRA INFANTIL

As crianças quando brincam desenvolvem as habilidades de linguagem, a exposição constante à atividades novas, constrói e expande seu vocabulário, a medida que falam sobre o que estão fazendo, praticam o uso da linguagem e aprendem as palavras e a construção de frases.

Embora as crianças façam isso naturalmente quando brincam com seus pares, também aprendem muito brincando sozinhas. Nesses momentos, os pais e educadores podem incentivar a conversa, perguntando sobre o que estão fazendo, qual é o seu objetivo etc.

Por exemplo, quando a criança fizer um desenho, pode-se pedir a ele para lhe contar sobre o que desenhou e até convidá-lo a compartilhar sua produção com as outras crianças.

O brincar auxilia no Desenvolvimento cognitivo, toda brincadeira ajuda as crianças a construírem uma compreensão de novos conceitos. Através do brincar, elas descobrem o mundo e aprendem como as coisas funcionam enquanto exploram e investigam. Seus cérebros são estimulados e elas desenvolvem constantemente suas habilidades intelectuais (cognitivas), como memória, percepção, resolução de problemas, habilidades de pensamento, etc. Também é na infância que a criança aprende a socializar, principalmente durante as brincadeiras na escola. Brincar é um jogo constante de dar e receber entre duas ou mais crianças. Quer estejam criando regras para um novo jogo, decidindo o que construir com peças ou desempenhando papéis durante o jogo de fantasia, sempre há negociação e compromisso envolvido.

Outro sim, algumas brincadeiras como vestir fantasias, criar personagens e encenações, são excelentes formas de expressar sentimentos com segurança, enquanto exploram e compreendem o mundo ao seu redor as crianças desenvolvem inteligência emocional quando criam saídas e maneiras adequadas de explorar os sentimentos.

Não podemos deixar de citar as habilidades motoras, pois são importantes para o desenvolvimento geral da criança. Durante as brincadeiras, as crianças desenvolvem a psicomotricidade, através de movimentos como escalar, correr, andar, balançar, pendurar, pular, nadar etc.

É através de atividades como brincar com blocos de construção, desenhar, cortar, colar, pintar, ela desenvolve a coordenação motora fina, importante para aprender a escrever e segurar um lápis.

Já nas brincadeiras com desafios elas aprendem a resolver problemas ao longo do caminho. Os problemas podem vir na forma de um conflito com um amigo, uma torre de blocos que não para de cair ou uma cor de tinta que está faltando e precisa ser misturada, qual for o desafio, brincar ajuda a encontrar soluções para os problemas que surgem, de forma divertida.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS QUE ESTIMULAM O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.

Para Piaget o jogo é essencial para criança, ele define o jogo pela fase do desenvolvimento infantil. Fase sensório-motor (do nascimento até 02 anos aproximadamente): a criança brinca sozinha, sem utilização da noção de regras. . Fase pré-operatória (dos 2 aos 5 ou 6 anos aproximadamente): as crianças adquirem a noção de existência de regras e começam a jogar com outras crianças. Jogos de faz de conta. . Fase das operações concretas (dos 7 aos 11 anos aproximadamente): as crianças aprendem as regras dos jogos e jogam em grupo, esta é a fase dos jogos de regras como futebol, damas etc.

As crianças da pré-escola brincam juntas no playground com brinquedos adequados ao seu tamanho, com desafios motores como, correr, pular e descer e inventar novas brincadeiras, em um ambiente como esse a criança pode escolher sua própria brincadeira, escolher com quem brinca, assim trabalha o corpo através do movimento, visando o equilíbrio e o desenvolvimento motor. Jogos de dominó quebra cabeça, bingo e jogo da memória auxiliam no ensino da matemática; com blocos lógicos podemos ensinar as formas, as cores, quantidade, até mesmo deixar as próprias crianças criarem outro tipo de brincadeira, desenvolvimento habilidade individual de cada criança.

As brincadeiras nas brinquedotecas com brinquedos variados, como bonecas brancas e negras, objetos diferenciados, nas quais meninos e meninas tenham acesso a todos os tipos de brinquedos sem distinção de sexo, possibilitam que a criança vivencie o modo de vida de sua família, podendo evitar o preconceito. Num ambiente como a brinquedoteca a criança torna-se independe ao escolher seu próprio brinquedo respeitando os demais colegas que tem o mesmo direito, sendo assim, aprende a compartilhar, brincar juntos.

As brincadeiras com espelho, salão de beleza, faz de conta, favorece a construção da identidade, leva a criança conhecer a cor de sua pele, tipo de cabelo, e conhecer seu corpo. As brincadeiras de pião, peteca, amarelinha, jogos de tabuleiro, fazem com que as crianças aprendem regras, passando a se expressar melhor, aprendem a conviver socialmente e com regras, aprendem valores, ganhar ou perde.

Assim a ludicidade é uma necessidade na infância, portanto, devemos utilizar dos jogos e das brincadeiras como instrumentos facilitados da aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO APRENDIZAGEM

A ludicidade como prática pedagógica é um instrumento fundamental para o aprendizado e para a evolução afetiva, cognitiva e social da criança.

Os educadores precisam adquirir a formação adequada para usar o lúdico como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem.

A criança na educação infantil possui um aprendizado intuitivo, reagindo naturalmente nas interações com o meio e o outro. A ludicidade pode envolver o as pessoas integralmente, afetivamente e cognitivamente quando faz uso do corpo nas interações sociais, e os brinquedos desempenham uma função importante. (KISHIMOTO, 1999, p. 36).

O educador deve usar recursos e estratégias para as aulas lúdicas, que precisam ter planejamento, materiais adequados, regras, tudo para que sejam aulas produtivas e prazerosas. Alguns educadores possuem uma visão da prática lúdica como um desafio muito grande, na organização das atividades, divisão dos brinquedos, do tempo, do espaço.

Segundo Szymanski (2006), ao trabalhar com o lúdico no aprendizado são valorizadas os brinquedos, jogos, músicas, histórias infantis, e poesias. Para desenvolver uma representação simbólica nas crianças, é fundamental que a ludicidade faça parte dos processos de aprendizagem. As histórias, músicas e poesias infantis são meios que possibilitam utilizar a ludicidade em sala, fazendo assim com que os alunos dancem, interpretem e declamem, expondo suas capacidades que podem não ser vistas pelo educador em outras aulas. Cria-se dessa forma outras práticas que vão favorecer a aprendizagem do aluno.

Quando o docente ensina através do lúdico a criança aprende de uma forma divertida, sendo estimulada a sua criatividade, a autonomia a autoconfiança, e a curiosidade, pois o brincar e jogar faz parte do momento, e isso garante a maturação necessária para adquirir novos conhecimentos. É importante que as crianças possam se expressar de forma lúdica explorando sua criatividade, sonhos, frustrações e fantasias, tudo para ter a oportunidade de aprender e saber lidar com os próprios sentimentos e pensamentos espontaneamente. O lúdico não é somente um entretenimento, passatempo ou apenas brincar pelo brincar, mas é algo que deve ser utilizado como conteúdo pelo professor.

Considerações Finais

Com a elaboração deste trabalho pode-se notar que o objetivo principal da educação infantil é o pleno desenvolvimento da criança, sendo possível perceber a importância do lúdico para esse desenvolvimento. Os jogos e as brincadeiras são agradáveis e motivadores, auxiliam no desenvolvimento mental, possibilitando o aprendizado de várias habilidades.

Assim, considerando o brincar como forma de cultura, ela sempre esteve presente na vida da criança, pois é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil.

A escola de educação infantil é um lugar privilegiado para que ocorra as brincadeiras e os jogos, tornando-se uma ferramenta para o processo pedagógico, auxiliando no desenvolvimento integral da criança.

Cabe aos educadores proporcionarem um ambiente rico em atividades lúdicas para que elas criem, recriem e aprendam brincando. O lúdico proporciona à criança independência, estimula sensibilidade visual e auditiva, desenvolve habilidades motora a imaginação e a criatividade.

Diante do exposto, o educador precisa refletir sobre a questão do brincar na escola, criando espaços e tempos que permitam a realização de jogos e brincadeiras, criando estratégias que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físicos, social, afetivo e cognitivo.

A brincadeira para a criança é fundamental para seu desenvolvimento e aprendizado, pois uma criança não vive sem brincar, para ela tudo se resume em brincadeira, porque é no brincar que ela se expressa, se socializa, aprende coisas novas, se liberta e vive situações que na realidade, ela sendo criança, jamais conseguiria experimentar. Portanto, a brincadeira para a criança é o combustível que a mantem ativa e é impossível uma criança viver sem brincar, é uma ação que faz parte de sua vida enquanto criança.

Sendo assim, os jogos os brinquedos e as brincadeiras são indispensáveis na aprendizagem infantil, pois o brincar para as crianças não é encarado somente como divertimento ou distração, mas é algo sério, para eles possuem um significado bem mais importante do que podemos observar. Visto que, os jogos brinquedos e brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento infantil, pois o brincar é uma necessidade humana e negar o brincar é impedir a efetivação de uma educação que valorize o ser humano por inteiro.

Portanto, conclui-se que uma criança que brinca está interagindo com uma forma mais abrangente de linguagem, é sujeito mais ativo nas suas ações e defende isso em interações com adultos. Neste sentido o professor deve possibilitar que a criança possa se sentir capaz de brincar e ao mesmo tempo aprender e a evolução de suas habilidades precisa ter qualidade superando cada desafio. O docente deve entender como são importantes as tentativas com atividades lúdicas que levam a evolução do raciocínio.

Referências

LIRA, N.A.B.A Importância do brincar na educação infantil. São Roque: Trabalho de

conclusão de curso em Psicopedagogia Clinica e Institucional, FAC, 2014.

DELLABONA, S.R. O Lúdico na educação infantil: jogos, brincar, uma forma de educar. Trabalho de conclusão de curso de especialização em Psicopedagogia, Instituto Catarinense de Pós- Graduação – ICPG. 2004. OLIVEIRA, N.A.A. A importância do brincar na educação infantil. São Paulo: Dissertação de mestrado, 2015.

TEIXEIRA, C.C.B. A importância do lúdico na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso de Psicopedagogia, Universidade Cândido Mendes, 2004. SOUZA, M.R.A importância do Lúdico na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba, 2014. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa. 30. Ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

BARBOSA, A.A. A concepção de infância na visão de Philippe Ariés e sua relação com as políticas públicas para infância. Trabalho de conclusão de curso de Especialização em Histórias Regional, 2013.

HISHIMOTO, T. Jogo, brinquedo, brincadeira e Educação. São Paulo: Cortez, 1994. PATRICIA. Os jogos e brincadeiras como ferramenta de estimulação de aprendizagem na educação infantil. Trabalho de conclusão em pós-graduação: Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar pela FAC Redentor.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

SILMARA APARECIDA DE GIACCO ANDRADE

RESUMO

Este trabalho intencionou realizar reflexões e considerações sobre como ocorre a alfabetização matemática nos anos iniciais da educação, buscando a integração da matemática à aprendizagem da leitura e escrita, discutindo a importância deste ensino unificado. Sendo a matemática uma linguagem que exige a mediação de um professor nas salas de aula, faz-se necessária a comunicação entre a criança e o docente por meio da confiança e interação, de modo a despertar o interesse do estudante pela aprendizagem matemática, atribuindo significado aos conteúdos e relacionando à realidade do indivíduo. A linguagem matemática é fundamental para a leitura e interpretação da função social, portanto, sua contextualização e acessibilidade devem ser trabalhadas de uma maneira mais lúdica e dinâmica pelos professores nos anos iniciais, propondo a construção do significado matemático ao discente além do fato puro, sistematizado e formal. Este trabalho objetivou identificar as estratégias docentes relacionadas à alfabetização matemática nos anos iniciais. A relevância do estudo justifica-se na necessidade de concretizar a alfabetização reunindo as duas dimensões que fazem parte da vida de uma pessoa em qualquer instância: números e letras.

Palavras-chave: Alfabetização Matemática; Práticas Docentes; Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

Para muitos, a referência ao termo alfabetização pertence à denominação da aquisição da leitura e escrita da língua materna. Em um primeiro momento, a criança aprende a ler e escrever para depois ter noções de matemática, ou seja, ainda existe uma certa resistência em reconhecer a importância da alfabetização matemática em processos iniciais da alfabetização no sentido de leitura e escrita (SOUZA, 2010).

Desde o nascimento, a criança está inserida em um ambiente que contempla registros, formas e números, pertencentes ao ensino da matemática. Como a Educação Infantil é uma parte de extrema importância na vida do estudante, o trabalho deve ser construído a partir das necessidades da criança e ao mesmo tempo, corresponder à necessidade social, ou seja, a participação e compreensão das diferentes situações do mundo, facilitando a construção do conhecimento matemático significativamente (CARVALHO, 2010).

Para Nacarato (2009), cabe ao professor o papel de direcionador da alfabetização matemática nos anos iniciais, pois a criança convive com o mundo matemático desde cedo, antes mesmo de ingressarem na vida escolar. Sendo assim, as estratégias de ensino e a prática docente permitirão a integração da aprendizagem inicial das crianças a partir da aquisição da leitura, escrita e conceitos matemáticos como alfabetização.

Diante desta realidade, este trabalho objetivou identificar as estratégias docentes relacionadas à alfabetização matemática nos anos iniciais. Como objetivos específicos, destacam-se: relacionar a importância da disciplina de matemática na formação da criança; ressaltar as contribuições da alfabetização matemática ao desenvolvimento infantil; estabelecer algumas práticas docentes que favorecem a aprendizagem matemática.

A relevância do estudo justifica-se na necessidade de concretizar a alfabetização, reunindo as duas dimensões que fazem parte da vida de uma pessoa em qualquer instância, ou seja, a alfabetização da linguagem e da matemática em um mesmo contexto e na mesma regularidade. Além disso, analisar as estratégias docentes que favorecem a aprendizagem matemática, levando em consideração que o raciocínio lógico tanto dos professores quanto dos alunos deve ser valorizado e representado em situações do cotidiano de ambos.

Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, partindo do pressuposto de que os anos iniciais são responsáveis por promover a aprendizagem matemática objetivando inserir a representação significativa da disciplina, sem que ocorra a desconexão com o ensino da alfabetização referente à leitura e escrita.

A DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

A tradição que envolve a escolarização, em muitas situações, não identifica os saberes das crianças, desconsiderando a bagagem como auxílio no aprendizado, principalmente nos anos iniciais. A criança precisa ser ouvida a fim de que suas experiências sejam trazidas para sala de aula, para despertar o interesse pelo ensino e incentivar a autonomia da criança, proporcionando o desenvolvimento das habilidades e direcionando à construção do conhecimento na realidade que está inserida (D'ANTONIO, 2006).

A escola vem assumindo um papel simbólico com relação à matemática, atribuindo muita formalidade à disciplina, deixando de propor a compreensão e interpretação das ideias que rodeiam a matemática, não estando resumidas apenas à aplicação de cálculos para resolver uma situação, ou seja, quando o estudante consegue interpretar uma situa-

ção e resolver um problema de forma lógica, não recorrendo à construção de um símbolo para representar seu raciocínio, ocorre o desenvolvimento da valorização do aluno, quebrando o receio acerca da matemática (BICUDO E GARNICA, 2011).

Um bom exemplo para referenciar a interpretação é a resolução de problemas matemáticos. Nestas situações, o estudante é direcionado a entender o enunciado para estruturar a situação apresentada, fazendo uma transferência dos conceitos para resolver a situação desafiadora. Um problema matemático requer uma sequência de ações e operações que resultem em uma resposta lógica, pois a solução é desconhecida inicialmente, mas acaba construída e estruturada no decorrer do problema (KNIJNIK, 2011).

A matemática está além deste padrão de ensino formal e regrado, considerando que esta seja a principal deficiência do ensino de matemática, principalmente nos anos iniciais. Ao restringir a aprendizagem à resolução de exercícios com fórmulas prontas, retira-se do estudante a possibilidade de ler, escrever e interpretar a matemática por meio de sua essência e não de suas regras (D'ANTONIO, 2006).

Nesta situação, ocorre o afastamento da criança com a disciplina e a insatisfação do professor com relação à ausência de interpretação e interesse pela matemática, colocando-a como vilã devido à ligação da ausência da competência de interpretação de textos do estudante, além de atribuir a discordância aos próprios ensinos iniciais da matemática (BICUDO E GARNICA, 2011).

Para o ensino da Matemática, portanto, deve ser considerada a progressão das competências necessárias ao aprendizado, mas cabendo ao professor a determinação da prática contextualizada relacionando conteúdos à realidade do estudante, facilitando a interpretação, capacitando de avaliação crítica acerca de seu papel como cidadão, profissional e transformador da realidade (KNIJNIK, 2011).

A matemática também acaba questionada pelos estudantes em relação à desconexão com as demais disciplinas do currículo, mas apesar da complexidade, os conteúdos matemáticos podem propor interdisciplinaridade ao auxiliarem as demais áreas do conhecimento curricular, devido à interação com o processo de ensino-aprendizagem e os resultados positivos, uma vez que as demais disciplinas unem-se à matemática com cálculos, interpretações gráficas, análise de tabelas, noção espacial, entre outras abordagens (D'ANTONIO, 2006).

Deste modo, a interdisciplinaridade trata-se de um elemento de interação entre as diferentes áreas do conhecimento, facilitando o entendimento das disciplinas e, no caso da matemática, propondo o reconhecimento da utilidade e associação ao cotidiano, representando significados aos conteúdos, bem como dinamismo, aplicabilidade e contextualização (BICUDO E GARNICA, 2011).

Para a Matemática, a interdisciplinaridade caracteriza-se como um instrumento que transforma o aprendizado em algo prático e real, pois permite a expansão dos conteúdos trabalhados pelo docente, possibilitando a qualidade da disciplina, ao despertar interesse dos estudantes (KNIJNIK, 2011).

Portanto, a matemática caracteriza-se como uma disciplina que interage com as demais áreas do conhecimento, situação que reafirma a importância do estudo, compreensão e aplicação da matemática, que representa elementos fundamentais para a formação humana, como por exemplo, o entendimento dos conteúdos e conceitos matemáticos para interpretação do crescimento de uma população, as áreas mais críticas em poluição, a oxidação dos elementos químicos, entre outros contextos (D'ANTONIO, 2006).

A matemática precisa apresentar sentido ao estudante, algo que está além das fórmulas, propondo a transformação de aprendizado mecânico em aplicação cotidiana, ocorrendo quando o trabalho em sala de aula aborda os conteúdos de maneira lúdica e sistemática, desenvolvendo a contextualização matemática a fim de que a criança seja capaz de analisar a funcionalidade de cada conteúdo estudado, além de conseguir comparar o que já aprendeu à aprendizagem momentânea, melhorando as chances de assimilação (BICUDO E GARNICA, 2011).

Na atualidade, a partir das mudanças relacionadas ao ensino, a aprendizagem depende da participação do estudante como protagonista dos processos relacionados ao aprender e ao ensinar, possibilitando a prática pedagógica significativa, uma vez que a criança assume a responsabilidade pela aquisição do conhecimento, facilitando a compreensão discente, sem a necessidade de mecanização da matemática (KNIJNIK, 2011).

D'Antônio (2006) afirma que muitos alunos apresentam facilidade em aprender matemática, mas a ausência de contextualização e associação dos conteúdos ao cotidiano discente transforma os conceitos matemáticos em um emaranhado complexo de números, fórmulas e teorias, quando o aluno precisa compreender a matemática, sua funcionalidade e as relações com situações do cotidiano.

A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Em todos os momentos da vida, o indivíduo precisa recorrer aos números, a fim de expor com significados sua interpretação das mais variadas situações, ou seja, desde a data de nascimento até o recebimento de um salário, todos estão envolvidos no mundo

dos códigos numéricos. Porém, nem sempre são atribuídos significados aos números e a correspondência acaba associada à representação gráfica e não ao seu real significado (TFOUNI, 2012).

Durante a utilização de um número do sistema de numeração decimal, ocorre a representação da linguagem matemática em que o homem expressa sua interpretação de agrupamentos, ou seja, um número determina a união de objetos da mesma espécie, na linguagem matemática, mas utilizada pelo homem para simbolizar um código (CARVALHO, 2010).

A criança é alfabetizada matematicamente quando tem a capacidade de representar, falar, ouvir, escrever, ler, compreender e interpretar signos. Quando sua capacidade exploratória estiver desenvolvida e as situações implícitas forem reconhecidas, o processo de alfabetização matemática apresenta significado real e verdadeiro à criança (TFOUNI, 2012).

Miguel (2010) relaciona a definição de alfabetização matemática à ação de ler e escrever na linguagem matemática, ou seja, a capacidade do indivíduo de compreender e interpretar os conteúdos básicos da disciplina e expressar-se de forma específica, reconhecendo os ramos da matemática desde as noções de aritmética até a interpretação geométrica e lógica de uma situação.

"A descrição, a representação e a apresentação de resultados de acordo com a conjectura são indícios de que a matemática está associada à linguagem oral e ao universo da criança" (SILVA, 2008, p.66).

CARVALHO (2010) afirma que, em algumas situações, as investigações matemáticas são pouco trabalhadas nos anos iniciais da escolarização. A prioridade dos docentes fica voltada aos processos da aquisição da leitura e escrita, desconectadas do processo de alfabetização, como se não fizessem parte desta realidade, sendo atribuída ao ensino da matemática, valores diferenciados, ou seja, a matemática acaba descontextualizam e tratada como algo difícil, fora da realidade da criança, limitada a poucos estudantes, sem relação com a língua materna ou as outras disciplinas.

Os anos iniciais da educação são responsáveis por toda a identificação de mundo para a criança, que aprende a integração e socialização após ingressar no ambiente escolar. As diversas áreas do conhecimento são desenvolvidas nesta fase, bem como o ensino em matemática, representando uma base para futuras aprendizagens (MENDES, 2010).

As estratégias de ensino adotadas para o trabalho com a criança nos anos iniciais podem determinar o sucesso ou não dos estudantes nas disciplinas futuramente. Quando o educador ensina a matemática com indiferença, sem a devida valorização, obviamente a criança não vai gostar da disciplina desde cedo por ter aprendido sem prazer (TFOUNI, 2012).

A fim de evitar que a criança adquira pré-conceitos sobre a matemática, fazse necessário que o trabalho com a disciplina seja conscientizado desde cedo, de modo a apresentar a importância da alfabetização matemática às crianças, aos pais, à unidade escolar, aos professores e demais membros da comunidade. Dessa maneira, haverá estímulo e interação dos estudantes, troca de ideias e a socialização das descobertas, favorecendo o desenvolvimento das habilidades fundamentais para alfabetização matemática, junto à leitura e escrita (SMOLE, 2008).

A matemática, trabalhada juntamente com a leitura e escrita nos anos iniciais, adquiri uma consolidação no processo de alfabetização, permitindo que a criança identifique sua real necessidade de aprendizagem. É certo que a matemática tem suas especificidades quanto à linguagem escrita e oral, mas nada impede que sua forma de ensino esteja relacionada à aprendizagem da linguagem materna, pois esta interação favorece a valorização de diferentes habilidades capazes de quebrar os paradigmas da complexidade existente em sala de aula (MIGUEL, 2010).

Segundo Smole (2008), os professores, geralmente, não permitem que a criança construa o texto do problema a partir de uma situação comum de sua rotina. Quando o aluno constrói seu próprio problema, ele atribui significados ao que sente, expressando sua visão sobre o mundo e comunicando o que pretende fazer e como deseja agir.

A resolução de problemas pode ser um princípio norteador de ligação nas aulas entre a língua materna e a alfabetização matemática, elevando a confiança do estudante em sua capacidade, tornando a aprendizagem significativa e responsabilizando o aluno pela construção de seu conhecimento (SILVA, 2008).

Em muitos casos, as aulas de matemáticas ocorrem sem a existência de um diálogo entre professor e estudante, em que o educador segue seu roteiro de trabalho, expondo os conteúdos, determinando sinais e regras que devem ser utilizadas, propondo uma resolução por meio de exercícios de fixação, que moldam a criança a pensar de determinada maneira. Aos estudantes, cabe a resolução dos exercícios de acordo com as regras que lhe foram apresentadas (TFOUNI, 2012).

A alfabetização matemática precisa estar relacionada à ação de leitura e escrita do aluno a fim de auxiliar e somar à aprendizagem de conceitos teóricos, ou seja, a criança deve ser capaz de interpretar qualquer situação que chegue às suas mãos, independente de conhecer uma resolução própria utilizando sinais e signos pertencentes à matemática

(CARVALHO, 2010).

Além disso, a criança precisa saber atribuir sentido à aprendizagem relacionada aos conceitos matemáticos, aplicando o que aprendeu à sua realidade, ao seu contexto diário e construindo o conhecimento não só pertinentes à matemática, mas às demais disciplinas e na socialização e integração com diferentes grupos (TFOUNI, 2012).

A matemática não pode chegar finalizada e engessada à criança, pois sua aceitação só ocorrerá quando o estudante conseguir aplicar na prática aquilo que aprendeu. Não é possível que a criança entenda um número como dinheiro, uma posição, um presente ou qualquer coisa que ele desejar, quando se aprende apenas a relacionar aos numerais, ordens e demais situações técnicas (CARVALHO, 2010).

A PRÁTICA DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

A realidade escolar parece ainda ignorar a existência de uma relação entre a linguagem oral e escrita da língua materna com a Alfabetização Matemática. Nos anos iniciais de ensino, a leitura e a escrita são trabalhadas separadamente da matemática, caracterizando a disciplina como complexa, de difícil entendimento para o indivíduo desde muito cedo (MIGUEL, 2010).

No período de escolarização, existe uma percepção de que a língua materna e a linguagem matemática são situações inseparáveis e fundamentais para a interpretação e representação da realidade, não podem ser estranhas uma da outra, tampouco realizadas isoladamente, sem que haja interação entre ambas (NACARATO, 2009).

Para Souza (2010), os próprios professores fazem a separação entre a aprendizagem da leitura e escrita com o ensino de matemática. Os trabalhos nos anos iniciais da escolarização acabam voltados ao domínio e interpretação do código da linguagem, pois poucas são as situações em que o professor indica a matemática como parte do processo de alfabetização, apontando um distanciamento promovido pela escola entre a alfabetização da matemática e a leitura e escrita.

Quando a criança termina a escola, depara-se com uma linguagem mista, que não separa a fala e a leitura dos números, tampouco distingue os momentos de aprendizagem. A alfabetização da matemática nos anos iniciais da escolarização depende do estudante aprender de acordo com sua realidade e necessidade de aplicação na vida, sem separar os momentos de aprendizagem, trabalhando o ensino de forma integrada (CURY, 2008).

A alfabetização matemática, assim como a língua materna exigem uma codificação específica em alguns momentos da aprendizagem, mas isso não significa que deve existir desconexão entre os ensinos. A própria Proposta Curricular para o ensino de matemática nos anos iniciais baseia-se na relação entre as disciplinas ao sugerir que o aprender matemática relacione-se à alfabetização, considerando a lógica, soluções, interpretação de grandezas, entre outros aspectos (NACARATO, 2009).

Para que a alfabetização matemática aconteça nos anos iniciais da escolarização, faz-se necessário que o aluno compreenda os signos, símbolos e códigos da matemática, sendo capaz de interpretar situações e expressar suas ideias pelos códigos. A comunicação é essencial para que ocorra uma conexão entre a leitura e escrita com a matemática, assim como a contextualização dos conteúdos e conceitos e a participação dos alunos na construção do conhecimento (SOUZA, 2010).

A abordagem do conteúdo matemático ocorre após o domínio do código linguístico, separando a matemática desta realidade de leitura e escrita, resumindo seu ensino apenas ao conhecimento de números, quantidades, expressões, entre outros. A construção dos significados matemáticos fica distanciada da alfabetização, limitando o indivíduo à relação da disciplina com repetições de procedimentos e memorização de contas (MENDES, 2010).

Para Cury (2008), saber escrever e pronunciar os numerais é importante para a construção da aprendizagem do aluno, mas não significa que seja o bastante para que ele possa compreender as situações de sua vida ou expressar suas opiniões a partir da ideia implícita na aprendizagem de um numeral.

Algumas crianças aprendem a recitar os números, mas não entendem a relação entre um número e seu sucessor ou antecessor, ou seja, não houve o desenvolvimento da relação lógica, fundamental para interpretação dos números. Quando não existe significação para a criança, não existirá interesse por aprender esta disciplina tão desligada do seu mundo na percepção do aluno. Este tipo de ensino limita os números a meros enunciados ordenados de signos, que não apresentam relação entre eles ou entre qualquer outra aprendizagem (NACARATO, 2009).

Os significados que os números representam às crianças no cotidiano devem ser incorporados ao ensino nas escolas. O estudante não vai conseguir associar tal aprendizagem à sua realidade sem a mediação do professor e a sistematização deste processo de ensino vai acontecer gradativamente (MENDES, 2010).

O próprio estudante vai sentir a necessidade de concretizar as noções matemáticas a partir das necessidades vividas em sua realidade e a apresentação formal de um número ou de um contexto vai surgir, desde que

ele tenha uma base de ensino forte e consolidada, que possibilite a associação entre aprendizagem na escola e utilização no ambiente fora dela (SOUZA, 2010).

De acordo Mendes (2010), com o referencial curricular nacional para Educação Infantil, as habilidades a serem desenvolvidas pela criança no ensino da Matemática são essenciais para a percepção da realidade do mundo.

Smole (2008, p.25) ressalta que os professores devem estar atentos, a aprendizagem do aluno e certificar-se a capacidade de: estabelecer aproximações de algumas noções matemáticas presentes em seu cotidiano, como contagem, relações espaciais; reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias ao seu cotidiano; comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas à quantidade, ao espaço físico e à medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática; apresentar confiança em suas próprias estratégias e em sua capacidade de lidar com situações matemáticas novas, usando os conhecimentos prévios.

A tendência que resume as salas de aula é a apresentação da matemática em sua forma final e acabada, por meio de fórmulas e regras que ignoram a construção do conhecimento. Essa situação desliga a matemática das outras disciplinas, tornando a referência ao ensino algo abstrato, de difícil compreensão que não é inserido à realidade (NACARATO, 2009)

Além disso, essa concepção caracteriza o ambiente escolar como seletivo, ou seja, existem os capazes de entender a matemática e os incapazes, distanciando aluno e professor. Como seu ensino tem sido muito mistificado, as crianças consideram-se cada vez mais incapazes de aprender a matemática e utilizar suas noções de dedução, lógica e interpretação (CURY, 2008).

De fato, existem professores empenhados em promover atividades que convidam o aluno a participar do mundo da matemática, refletindo sobre possíveis situações problemas, encontrando o significado das propostas e estabelecendo relação entre a matemática, a realidade e as demais disciplinas (MENDES, 2010).

Ainda existem professores que tornam o ensino da matemática divertida e lúdica, reduzindo os conceitos a conteúdos prontos, retirados de apostilas e livros didáticos, limitando o ensino da matemática à seleção do conteúdo, metodologia de ensino, didática preparada e avaliação posterior ao processo. Não existe muito a preocupação com a participação do aluno na organização das aulas (NACARATO, 2009).

Os livros didáticos estão formulados de modo que a criança memorize os conceitos e os aplique na forma de exercícios, mas isto não garante que o aluno aprendeu de fato, capacitando-o, muitas vezes, para a aplicação de fórmulas, mas não possibilitando a resolução de um problema que envolva o mesmo conteúdo (SMOLE, 2008).

Os espaços de aprendizagem são ideais para que o estudante seja direcionado ao encontro da matemática, ou seja, em determinado momento de seu dia na sala de aula, ele sente-se convidado a aprender mais sobre a disciplina, desafiado a pensar logicamente para solucionar o desafio daquele ambiente, não precisando seguir o livro para aprender, mas entendendo que sua realidade está inserida naquele contexto (SILVA, 2008).

A aprendizagem matemática é condicionada a um processo de construção que exigem do aluno e do professor o retorno com frequência aos conteúdos, aumentando apenas os níveis de complexidade e abstração. Quando a criança constrói as noções de matemática e não as decora apenas, consegue driblar as dificuldades e associar aquilo que aprendeu de uma maneira mais intensa, pertencente a sua realidade. O próprio ambiente em que a criança está inserida vai possibilitar que os níveis de dificuldade na aprendizagem aumentem gradativamente (NACARATO, 2009).

A maneira como ocorre a avaliação nos anos iniciais também prejudica a assimilação dos conceitos matemáticos à realidade do estudante, pois a cobrança pelo desempenho nas provas acaba limitando a criação da criança por ainda existir a crença de que o que o aluno aprendeu ou não pode ser medido em uma avaliação (CURY, 2008).

Os professores devem levar em consideração a participação dos alunos nas aulas, assim como o comportamento que apresentam diante das diversas situações vividas. Quando existe uma diversificação nos recursos e metodologias adquiridas pelo docente, a avaliação pode ser realizada levando em consideração a postura que a criança realiza diante do conhecimento, ou seja, como ela assimila, de que maneira aplica o que aprendeu, se consegue relacionar a aprendizagem à realidade (MENDES, 2010).

Nem sempre a não compreensão representa as respostas erradas, assim como não ter entendido não significa que a criança não possa decorar e responder da maneira que o professor exige que seja a correta (MIGUEL, 2010).

Para Souza (2010), existe uma necessidade de revisão na concepção do ensino da Matemática, principalmente, nos anos iniciais, começando a reestruturação pela formação dos professores que trabalham com as crianças nos primeiros momentos de escolarização. O professor deve mediar

a aprendizagem em Matemática da criança para que haja o reconhecimento da disciplina como parte de sua vida, norteando os conceitos de maneira que todos sejam capazes de compreender e gostar de Matemática.

A criança é influenciada por tudo aquilo que ouve, vê, sente e entende, logo, o esclarecimento de que os ambientes em que vive são fatores determinantes para fazer a Matemática ser entendida e bem-sucedida na vida da criança. Um ambiente que não hostiliza o pensamento matemático, mas favoreça sua aprendizagem é responsabilidade de todos que estiverem envolvidos na educação do indivíduo. Não adianta que a escola mudar a estratégia e o professor repensar toda sua didática, quando a família desvaloriza a aprendizagem em matemática, atribuindo sua importância em segundo plano (NACARATO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização matemática é a capacidade de realizar a leitura e escrita matemática, interpretar sinais e compreender os símbolos, códigos e signos que compõe as ideias básicas necessárias para o domínio da disciplina. Além disso, o indivíduo precisa conseguir expressar-se pelos meios matemáticos para estar alfabetizado neste contexto.

Nos anos iniciais da escolarização é o momento em que esta alfabetização deve acontecer a fim de aproveitar os contatos das crianças com a realidade matemática no seu cotidiano e inserir na sala de aula, durante a exposição dos conceitos, o que ela enxerga nas ruas de modo que possa haver uma assimilação mais rápida e significativa para o aluno.

A alfabetização matemática precisa acontecer juntamente com a alfabetização da língua, não existindo separação entre ambas para que a criança não faça distinção da matemática, acreditando que seja uma disciplina difícil, fora da realidade e para poucos.

A partir destas considerações, a defesa ocorre por um processo de ensino de matemática de maneira contextualizada, valorizando a história e associando cada aprendizagem à realidade do aluno, ou seja, inserindo seu cotidiano no ensino. Sendo assim, a aprendizagem terá sentido para o aluno uma vez que ele consegue aplicar o que aprendeu; recursos didáticos, jogos e ludicidade são fatores positivos que podem ser acrescentados às aulas de Matemática para que seja mais prazerosa a aprendizagem à criança.

Além de deixar a matemática em segundo plano, valorizando apenas a aprendizagem da leitura e escrita da língua materna, a escola e os professores distanciam os conhecimentos matemáticos dos alunos, atribuindo ênfase para uma dificuldade ao aprender a disciplina. Ao associar este conceito tradicional à Matemática, a criança acredita que compreendê-la depende de uma genialidade, ou seja, ou a criança tem a facilidade para os números ou nunca aprenderá efetivamente a disciplina.

O insucesso na matemática inicia nos anos iniciais da escolarização; neste momento, a criança que entra em contato com a disciplina de forma prazerosa, contextualizada, pertencente à sua realidade, vai sentir vontade de aprender e vai buscar resultados conforme seu cotidiano exige. Quando a criança consegue associar um numeral a dinheiro, objetos, e não apenas a sequências de números, sem conexão, futuramente ele vai entender que existem diversas situações para inserir este numeral, procurando outras maneiras de utilizar o que aprendeu.

Uma boa formação dos profissionais que atuam como professores nos anos iniciais é de extrema importância para aplicação dos conceitos em sala de aula de maneira dinâmica, prazerosa e eficaz. Quando o próprio professor acredita na impossibilidade de aprender matemática (ou qualquer outra disciplina) inserida na realidade, a criança também passa a assimilar a disciplina a algo complicado. As metodologias precisam ser repensadas e as aulas planejadas e organizadas de modo que inclua a criança na participação da construção dos conceitos.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V.; GARNICA, A. Filosofia da Educação Matemática. 4ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CARVALHO, L. N. Um estudo sobre alfabetização matemática. 15ª ed. Goiânia: Nasser, 2010.

CURY, H. N. Análise de erro: o que podemos aprender com as respostas dos alunos. 1ª ed. São Paulo: Autêntica, 2008.

D'ANTONIO, S. R. Linguagem e educação Matemática: uma relação conflituosa no processo de ensino? Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/pdf>. Acesso em 02/07/2023.

KNIJNIK, G. Educação matemática: culturas e o conhecimento na luta pela terra. 10ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MENDES, J. R. Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento. 5ª ed. São Paulo: Musa Editora, 2010.

MIGUEL, J. C. Alfabetização Matemática: implicações pedagógicas, 2010. Disponível em: <http://www.unesp.br/artigos/pdf>. Acesso em 01/07/2023.

NAARATO, A. M. A matemática nos

anos iniciais do ensino fundamental. 6ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

SILVA, S. L. Matemática na infância: uma construção, diferentes olhares. São Paulo: USP, 2008. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102008-110934/ptbr.php>. Acesso em 01/07/2023.

SMOLE, K. C. Matemática e literatura infantil. 21ª ed. Belo Horizonte: Lê 2008.

SOUZA, K. Alfabetização matemática: considerações sobre a teoria e a prática. Revista de Iniciação Científica da FFC – UNESP, Marília, 2010. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/273>. Acesso em 02/07/2023.

TFOUNI, V. Letramento e alfabetização. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OS MOVIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVANA PEREIRA GOULART COLOMBO

RESUMO

A manifestação do ser humano é uma vertigem permanente entre o visível e o invisível. A tensão entre duas formas de conceber o humano: é o movimento e a corporeidade. Com o objetivo de focar o significado do corpo, protagonista da vida, incluindo a vida escolar, refletimos sobre as duas entidades (corpo – mente) manifestando-se individualmente, por meio da corporeidade. A corporeidade como expressão é fruto de sua própria experiência e foi construída a partir da abertura sensível do corpo ao mundo e aos outros. O corpo não pode ser visto como um objeto a ser treinado ou modelado, mas como o mediador que nos torna o que somos. Nesse sentido, é necessária uma visão integradora que sobreponha as coisas e também o intangível como aspectos únicos. É difícil transformar e transferir oposições tão profundamente enraizadas no imaginário social, vistas do corpo desvinculado da mente. No entanto, a experiência nos mostra a incompletude de uma dimensão sem outra, portanto, a singularidade constitui uma totalidade que não privilegia a expressão humana isoladamente.

Palavras-chave: Corpo; Experiência; Manifestação.

INTRODUÇÃO

Os movimentos infantis são uma parte essencial do desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. Desde o nascimento, os bebês começam a explorar o mundo ao seu redor, movendo-se de maneiras que se tornam cada vez mais complexas à medida que crescem e se desenvolvem.

Durante os primeiros meses de vida, os bebês aprendem a controlar seus movimentos básicos, como o movimento do pescoço, o rolar e o engatinhar. À medida que crescem, eles começam a se mover de maneiras mais avançadas, como ficar em pé, andar e correr. Esses movimentos são importantes para o desenvolvimento físico e cognitivo, pois ajudam a construir habilidades motoras, equilíbrio, coordenação e força muscular.

Os movimentos infantis também são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. À medida que as crianças aprendem a se mover, elas também aprendem a explorar o mundo ao seu redor, descobrindo novas experiências e adquirindo novas habilidades. Por exemplo, quando uma criança aprende a andar, ela começa a descobrir novas formas de se mover e novas maneiras de interagir com o ambiente ao seu redor.

Além disso, os movimentos infantis também são importantes para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Quando as crianças se movem, elas aprendem a expressar suas emoções e a se comunicar com os outros. Por exemplo, quando um bebê sorri ou ri enquanto brinca, ele está comunicando sua felicidade e alegria para os outros ao seu redor.

Há muitos tipos diferentes de movimentos infantis, incluindo movimentos finos e grossos. Os movimentos finos são aqueles que envolvem o uso de pequenos músculos, como os movimentos dos dedos ou a habilidade de segurar um objeto pequeno. Os movimentos grossos, por outro lado, envolvem o uso de grandes grupos musculares, como os movimentos da perna ou do braço.

Os movimentos infantis também podem ser divididos em diferentes estágios de desenvolvimento. Por exemplo, durante o primeiro ano de vida, os bebês passam por uma série de marcos de desenvolvimento, como rolar, sentar, engatinhar e andar. À medida que as crianças crescem, elas desenvolvem habilidades mais avançadas de movimento, como pular, correr, escalar e jogar.

Os pais e cuidadores desempenham um papel crítico no desenvolvimento dos movimentos infantis. Eles podem ajudar as crianças a desenvolverem suas habilidades motoras, fornecendo oportunidades de brincar e se mover em ambientes seguros e estimulantes. Brincadeiras como jogar bola, andar de bicicleta, pular corda ou dançar podem ajudar as crianças a desenvolverem sua coordenação, equilíbrio e força muscular.

Além disso, os pais e cuidadores também podem incentivar as crianças a se envolverem em atividades físicas regulares, como esportes ou aulas de dança. Essas atividades não apenas ajudam a desenvolver as habilidades motoras, mas também promovem a saúde física e mental das crianças.

Em conclusão, os movimentos infantis são uma parte essencial do desenvolvimento infantil. Eles ajudam as crianças a construírem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, e são fundamentais para o crescimento saudável e feliz das crianças. Os pais e cuidadores podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento dos movimentos infantis, fornecendo oportunidades de brincar e se mover em ambientes seguros e estimulantes, além de incentivar a prática de atividades físicas regulares.

Através do corpo e com ele como mediador, constrói-se a corporeidade, a consciência do gesto, do movimento ou da palavra: presença e comunicação. A visão única integradora nos permite ver o humano na

perspectiva de uma configuração dupla, mas agindo como uma unidade, como um todo, como um ser global e holístico. Portanto, a corporeidade é concebida como uma alusão global ao corpo que reflete a pessoa humana, como expressa Barroso (1987):

É "experiência física", "imagem física", "expressão total", "expressão facial", "postura", "atitudes corporais", "movimento". Corpo refere-se a ficar em pé, sentar, caminhar, mover-se, comer, rir, amar, puxar, manter o equilíbrio, expressar, sentir-se bem, ser saudável, desfrutar, sentir e viver. O corpo é todas as atividades do homem. E o corpo registra, segundo a segundo, todos os processos, mesmo os mais insignificantes, que estão ocorrendo dentro de cada indivíduo. O corpo é um monitor de autoestima (p. 117-118).

De acordo com essa concepção, pode-se dizer que a natureza humana não separa, mas se manifesta na unidade, mesmo sem fingir, como diz Merleau-Ponty (1975):

Eu não sou o autor do meu corpo, não decidi nascer, e uma vez que nasci, eu mesmo brotei através do meu corpo, rosto ou o que quer que seja. E, no entanto, este corpo não é um acidente ou destino que sofro, posso encontrar alegria e satisfação ou recorrer contra mim mesmo, como acontece em uma decisão que me compromete. Eles me cheiram e me cheiram, eu sinto, eu sinto e eles me sentem... este é o meu corpo, é o meu corpo (p. 48).

Isso não nega que o corpo é originariamente um corpo biológico e que pode ser desenvolvido e construído, mas não deve ser só isso. O corpo se recusa a ser uma máquina, uma nave, na qual o pensamento ou a consciência seriam pilotos. Isso é particularmente revelador em circunstâncias como julgamento ou doença.

Existir significa coexistir, significa “sou um corpo para o outro”, existo como corporeidade intersubjetiva e o outro é coautor da minha própria existência singular, preciso do outro para apreender plenamente as estruturas do meu ser. Nesse sentido, o impacto da cultura e de dois costumes sociais é profundo na elaboração da corporeidade. A este respeito, deve-se notar que cada vez mais países deixam a educação das crianças nas mãos da escola, e esta, por sua vez, superada pela sociedade da informação e comunicação, não tem conseguido reagir de forma coerente para manter sua legitimidade na formação das sociedades, de forma que retira e aprofunda aquilo que considera seu ponto forte: a atribuição de mais trincheiras para a confecção, ou que não impeça que volte atrás.

A VISÃO DE EMMI PIKLER PARA OS PRIMEIROS ESTÁGIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emmi Pikler foi uma pediatra húngara que desenvolveu uma abordagem inovadora para a educação infantil. Sua visão se baseia na ideia de que as crianças são seres ativos que devem ser respeitados e tratados com dignidade desde o nascimento. Pikler acreditava que o desenvolvimento infantil é um processo natural que pode ser melhorado através de um ambiente seguro, estável e carinhoso.

Para Pikler, os primeiros estágios da educação infantil são fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança. Durante esse período, é importante que os pais e cuidadores criem um ambiente seguro e estimulante para os bebês, permitindo que eles explorem e descubram o mundo ao seu redor.

Uma das principais contribuições de Pikler foi sua abordagem para a educação física dos bebês. Ela defendia que os bebês devem ser deixados livres para se movimentarem e explorarem o ambiente ao seu redor, sem serem forçados a se moverem de maneiras que não são naturais para eles. Ela também enfatizava a importância da autonomia, incentivando os bebês a se vestirem sozinhos, a comerem sozinhos e a explorarem o ambiente ao seu redor de forma independente.

Pikler também defendia que os bebês devem ser tratados com respeito e dignidade. Isso significa que os pais e cuidadores devem se comunicar com os bebês de forma clara e respeitosa, evitando gritar ou falar em tom condescendente. Ela também defendia a importância do contato físico, incentivando os pais e cuidadores a abraçarem, beijarem e carregarem seus filhos com frequência.

Além disso, Pikler também acreditava na importância da observação cuidadosa dos bebês. Ela encorajava os pais e cuidadores a observarem o comportamento dos bebês e a responderem às suas necessidades de forma adequada. Isso significa que os pais e cuidadores devem estar atentos às necessidades dos bebês e responderem de acordo, seja alimentando-os, trocando suas fraldas ou simplesmente oferecendo conforto e carinho.

Essa abordagem inovadora tem sido amplamente adotada em todo o mundo, ajudando a promover o desenvolvimento saudável e feliz das crianças.

Pikler escreveu um livro intitulado "Moving in Freedom: Global Motor Development", que se concentra nos estágios iniciais e cruciais de crescimento de 0 a 3 anos, mas os princípios gerais que ela desenvolveu podem ser aplicados a todas as fases da infância, como descrito em seu livro.

Tudo deve ser organizado, planejado, realizado e avaliado com o único objetivo de criar as condições favoráveis ao desenvolvimento harmonioso das crianças no interior

do grupo, superando a situação ainda típica de muitas creches e instituições que acolhem crianças de zero a seis anos em que são tratadas não como sujeitos em processo educativo, mas como objeto de trabalho dos adultos. (MELLO. SINGULANI. 2014. p.9)

Emmi Pikler desenvolveu um método educacional que valoriza o respeito pela criança e uma abordagem não intervencionista do adulto, permitindo assim que a criança se desenvolva de forma autônoma. Ela acreditava que o ritmo individual de cada criança deve ser respeitado e que elas devem ter a oportunidade de explorar livremente o ambiente em que estão inseridas, com liberdade de movimento e brincadeiras independentes. Pikler também enfatizou a importância da saúde física e mental das crianças, incluindo o movimento, o ar livre e a alimentação em sua abordagem.

Atualmente, o Instituto Loczy em Budapeste segue essa abordagem e existem várias associações ao redor do mundo que a promovem. Pikler considerava o movimento uma necessidade vital para a criança, pois é por meio dele que elas descobrem seu corpo, suas partes e as possibilidades de diferentes posturas, permitindo que elas se movam e experimentem constantemente.

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que a motivem. (FALK. 2011, p 48)

Quando respeitamos seu ritmo, sem antecipar, sem pressa, sem esperar o próximo passo, mas curtindo cada um, a criança faz seus movimentos evoluírem. A genética permite que as crianças façam esse processo sozinhas. São passos que todas as crianças realizam, independentemente do país de origem, a menos que tenham um problema de saúde, quando confiamos nelas e damos-lhes o espaço e o tempo necessários.

É preciso lembrar que as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. (BARBOSA. RICHTER. 2009, pág.26).

Se interferirmos no processo natural de desenvolvimento das crianças, podemos fazê-las pular etapas importantes que serão essenciais para o seu crescimento posterior.

Emmi Pikler e o Instituto Lóczy de Budapeste contribuíram significativamente para a compreensão da forma como as crianças se relacionam e compreendem o mundo ao seu redor.

Para entender as ideias de qualquer autor é importante conhecer suas experiências de vida. Pikler nasceu em Viena e viveu a maior parte de sua vida em Budapeste.

Vários acontecimentos em sua vida podem ter influenciado sua maneira de ver as crianças, incluindo sua observação dos pediatras no Hospital Universitário de Viena, onde aprendeu a importância de criar um vínculo baseado na confiança com as crianças.

Pikler transformou o olhar do adulto para as crianças, passando a vê-las como pessoas autônomas desde o nascimento, com iniciativa própria para aprender. Ele observou como os bebês realizam exercícios e posturas naturais em preparação para o movimento ereto, e passou a estudar cada uma dessas posturas e movimentos para entender melhor o desenvolvimento motor.

Além de respeitar esse movimento inato, Pikler considerava essencial criar um vínculo estável com um adulto para dar segurança física, mental e emocional às crianças. Em Lóczy, foram criadas estratégias para preservar essa segurança afetiva, como escolher um adulto de referência para um grupo de crianças e ensiná-las a esperar a vez da rotina e ordem nos momentos de cuidado.

A comunicação verbal e corporal também era fundamental em Lóczy, demonstrando total respeito e escuta às necessidades das crianças. A narração fazia parte da convivência e da relação dos adultos com as crianças, permitindo que elas se expressassem com o corpo e entendessem o que acontecia até no plano emocional e afetivo.

Ao aceitar bebês e crianças como pessoas com seu próprio tempo e ritmo, estaremos em condições de orientá-los seguindo seus interesses e necessidades. Tanto profissionais quanto familiares precisam respeitar o processo natural de desenvolvimento das crianças, permitindo que elas se tornem independentes e confiantes em si mesmas.

O SISTEMA MOTOR

A caminhada é uma atividade altamente complexa devido à dificuldade em manter o equilíbrio, ou que requer a consideração de uma grande quantidade de informações relacionadas ao próprio corpo e ao meio ambiente. Além disso, essas informações estão mudando e devem estar relacionadas às informações de referência de cada pessoa, para que sejam úteis para o controle motor.

Uma das características mais importantes do comportamento humano é sua possibilidade de mudança. Desenvolvimento motor é o processo natural e progressivo, que acontece sem que haja a necessidade de preparar ambiente que o favoreça (GAGNÉ 1979, apud GO TANI, 1988, p.63)

Os sistemas motor e perceptivo desenvolvem-se nas crianças de forma interdependente, através da exploração. Desta forma, as várias estruturas envolvidas no controlo motor, tanto central como periférico, experimentam um progressivo desenvolvimento e integração funcional que dá origem a comportamentos cada vez mais complexos e coordenados. A alteração de um ou ambos os sistemas e a consequente formação deficiente do esquema corporal podem ser fatores limitantes para o desenvolvimento de um padrão de marcha correto e adaptável. Por este motivo, é essencial realizar uma série de explorações na avaliação infantil que permitam a cada criança conhecer as diferentes habilidades perceptivas, cognitivas e motoras, ligadas ao processo de maturação progressiva do sistema nervoso central (PORTELLANO, 2007).

Num mesmo instante de tempo uma criança pode estar no estágio intermediário (elementar) e estágio rudimentar (inicial), respectivamente na ação de braço e tronco para o padrão arremessar. Isto significa que estágios e idades não têm regras fixas e que a partir daí os princípios de desenvolvimento têm grande importância; assim, devemos considerar alguns como o da individualidade, que diz que o ser humano apresenta capacidades e limitações que não são comuns a todas as pessoas (OLIVEIRA, 2011, p. 37)

A partir do nascimento da criança, quando ela começa a chutar, inicia-se um período de cerca de doze meses em que esses movimentos, aparentemente indiferenciados, aleatórios e não direcionados, se transformam para permitir o aparecimento de um andar bípede, que nunca para, mudará conforme o ritmo ao longo da vida. No entanto, existem outras teorias que explicam exclusivamente o ponto de vista maturacional, ou o conhecimento atual permite considerar o desenvolvimento da marcha na perspectiva de sistemas dinâmicos enunciados por Thelen et al., em segundo lugar, pois cada tarefa deve ser estudada a partir de uma perspectiva diferente. Baseado no ciclo percepção-ação, que permite adaptar o comportamento às suas próprias características e ao ambiente em cada momento específico.

O desenvolvimento de habilidades motoras sob controle voluntário, organizado por centros de controle superiores, tem sido amplamente investigado por diversos autores. Eles indicaram que os chamados reflexos primitivos são inatos e automáticos, que podem ser modificados por meio do aprendizado instrumental adquirido com a experiência para se tornarem respostas voluntariamente controladas.

Segundo esse modelo reflexo-instrumental, as transições no comportamento motor estariam diretamente relacionadas a mudanças no processo central. Portanto, a maturidade cognitiva e a capacidade de processar informações podem ser fatores limitantes para a obtenção de uma marcha bípede independente.

Nesse processo, algumas habilidades motoras reflexas do neonato humano, como a reação de preensão ou a reação de pisar com apoio, são consideradas respostas estereotipadas que permanecem no repertório de movimentos do bebê até aproximadamente o final do terceiro mês, quando é tradicionalmente acreditavam que eles desapareciam. Este desaparecimento de padrões reflexos tem sido atribuído à inibição produzida pela maturação de dois centros corticais superiores, mas outros fatores também podem estar envolvidos, como o aumento da massa corporal ou o aumento da adaptação neuromuscular a esta alteração.

Por volta de um ano de idade, surgem alterações na função motora concomitantes a alterações na capacidade de processar informações, ou que provocam profundas alterações no desenvolvimento motor, cognitivo e linguístico em um curto espaço de tempo. Por volta dos doze meses, as crianças dão seus primeiros passos independentes, dizem suas primeiras palavras e começam a usar objetos em uma atividade dirigida a um objetivo.

Ao começar a andar, a criança necessita de apoio externo para manter-se ereta e a caminhada é feita com o apoio da passarela e não sozinha. Além disso, durante a marcha madura, a flexão do quadril e do joelho não são coordenadas, desde que ocorra uma fase inversa que não a rompa, ou que permita o desenvolvimento de golpes de calcanhar durante a marcha.

No entanto, essas diferenças não excluem a continuidade do padrão, uma vez que a marcha automática, a locomoção com apoio e a marcha independente em crianças compartilham componentes constituintes, com uma progressão no desenvolvimento. Essa evolução sugere que mudanças graduais na organização da marcha ocorrem com base nas demandas funcionais dinâmicas da locomoção bípede, juntamente com o desenvolvimento do equilíbrio, controle postural e força durante o primeiro ano de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento motor precoce ocorre a partir de uma organização pré-funcional do sistema nervoso central da criança para o movimento, através de padrões neuromotores elementares, com alto grau de estereotipagem, que são ativados em condições específicas em todas as crianças. Esses padrões elementares representam movimentos complexos primordiais que anunciam o aparecimento posterior de atividades mais desenvolvidas, como engatinhar, sentar e caminhar. Dessa forma, os padrões neuromo-

tores inatos já estão organizados antes do nascimento, fornecem um substrato a partir do qual se desenvolvem movimentos controlados e favorecem a execução de padrões de movimento rítmicos, tanto no tempo quanto no espaço.

Mas mesmo esses padrões primitivos marcam o início de alguns atos motores, como um todo, o desenvolvimento motor depende de outros fatores como a biologia, o comportamento e o ambiente da criança, pois ela responde a todo momento às demandas e características de exterior e da atmosfera.

Há constantemente uma interação recíproca entre as características do ambiente e suas demandas, as necessidades da criança e o desenvolvimento sensório-motor, o que favorece a constante evolução do comportamento a partir de eventos externos ou gerados pela própria criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, M. Autoestima: ecologia ou catástrofe. Caracas, Venezuela: Editorial Galac. 1987.

FALK, Judit. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

FALK, Judit. Lóczy, educación infantil. 2. ed. Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat, 2010.

FALK, Judit. Bañando el bebé. Budapeste: Asciación Pikler-Loczy de Hungria, 2013.

MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 727-739, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. Seja visível ou invisível. Barcelona, Espanha: Península. 1975.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia de Percepção. Barcelona, Espanha: Planeta. 1985.

A IMPLANTAÇÃO DE BRINQUEDOS ADAPTADOS PARA INCLUIR TODOS NA EDUCAÇÃO E APRENDIZADO

SILVIA MARIA DOS SANTOS COSTA

RESUMO

As Unidades de Educação Infantil são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre por meio do brincar, os educadores organizam os espaços para as experiências das crianças. O parque é muito importante na Educação Infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade. Os variados brinquedos do parque, de grande porte e outros inseridos pelos professores, colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96, que prevê a educação como dever do Estado e da família. Os familiares e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influencia na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. O Objetivo Específico é ampliar a reflexão sobre como o parque pode ser inclusivo para todas as crianças, especificamente, para as crianças com deficiência. A Metodologia se dá pela pesquisa bibliográfica e contou com o depoimento da professora especialista na Educação Infantil e Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Parque.

ABSTRACT

Early Childhood Education Units are understood as welcoming environments that are part of early childhood. Learning takes place through playing; educators organize the spaces for children's experiences. The park is very important in kindergarten, as it is an outdoor environment that promotes a sense of freedom. The park's varied toys, large and others inserted by the teachers, contribute to the development of motor coordination, overcoming difficulties and self-confidence, in addition to promoting socialization and autonomy. Thus, through Law No. 9394/96, which provides for education as a duty of the State and the family. Family members and education professionals must demand from the State the resources and adaptations necessary for inclusive education. The General Objective of the work is to show how the school park influences the learning and integral development of children in Early Childhood Education. The Specific Objective is to broaden the reflection on how the park can be inclusive for all children, specifically for children with disabilities. The Methodology is based on bibliographical research and counted on the testimony of a teacher specialized in Early Childhood Education and Inclusive Education.

Keywords: Early Childhood Education, Inclusion, Park.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desencadeado pelas observações vivenciadas no cotidiano das escolas e foram feitas consultas em livros e artigos sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação Infantil. Realizamos uma Pesquisa Bibliográfica e um diálogo com a Professora Elisângela Ferreira Costa Americano, professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tendo sido componente do CEFAI – DRE, em anos anteriores.

O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos.

Com isso notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público-alvo da Educação Especial.

O TRABALHO NO PARQUE INCLUSIVO

Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adapta-

ções dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo.

Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial, são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. E cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela (2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Elizangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elizangela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa ser criança, e o

próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elizangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elizangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar- se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

LÚDICO E POSSIBILIDADES

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o

parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres.

Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papeis a serem representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu pro-

cesso de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história. Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano.

Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser inclusos dentro do ambiente escolar.

Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo. Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, afim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde. A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos diretos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso educação e até mesmo na discrição e preconceito. Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, atiça a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.Brasília: MEC/CNE, 1996.

CERTEAU, M de A invenção do cotidiano (1) artes de fazer.3. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). Ludicidade na educação infantil. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO, Ferrari 2008, Maria Montessori a médica que valorizou o aluno, nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento São Paulo: Ed.Scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F (NOME COMPLETO). de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

SALLA, (2011) Henry Wallon A importância da afetividade para a aprendizagem significativa (Brasilescola.uol.com.br).

SIAULYS, M.O.C. Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade. Laramara: São Paulo, 2014.

Encontro com profissional especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva.

AMERICANO, Elisângela Ferreira Costa. Depoimento por vídeo – aula, no Google Meet, em 09 de setembro de 2020.

O BRINCAR REPRESENTADO NA INFÂNCIA POR MEIO DA ARTE

SOLANGE CRISTINA MACHADO GOMES

RESUMO

O presente estudo visa analisar a atividade lúdica por meio do campo artístico.

A Arte traz muitas referências via obra de arte da representação da importância do lúdico na infância dos artistas. A brincadeira é uma expressão do universo infantil. O brinquedo artesanal expande a imaginação e a criatividade das crianças. A escola poderá trazer esse conteúdo por meio de uma proposta curricular para ampliar o conhecimento dos estudantes. Organizou-se um artigo de revisão bibliográfica por meio de uma pesquisa descritiva. Apresentou-se roteiro de gravuras sobre as atividades lúdicas. Concluiu-se a relevância social da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Atividade Lúdica; Infância; Brincadeira, Brinquedo.

1. INTRODUÇÃO

O campo artístico registra em algumas obras de arte a importância do ato de brincar. A arte e a atividade lúdica na infância são uma temática representada por muitos artistas. Historicamente, pode-se observar a evolução do Homem, pictoriamente. A brincadeira traz uma expressão das crianças, isto é, o lúdico auxilia a descoberta das suas realidades. Dessa forma, traduz as experiências de conhecimento de mundo do seu universo infantil.

O brinquedo passou por diversas etapas, primeiramente, como um objeto artesanal e, atualmente, como reflexo dos avanços tecnológicos. Assim sendo, esse estudo aponta a importância de fazer um paralelo para o conhecimento das crianças de brinquedos artesanais, pois eles oferecem mais oportunidade de expansão da imaginação e da criatividade. A escola poderá trazer como conteúdo oficinas para confeccionarem com materiais não estruturados (sucatas) e conhecerem por meio de pinturas de artistas renomados alguns objetos artesanais.

O objetivo principal desse artigo foi analisar as atividades lúdicas por meio da arte na infância. Como objetivos específicos visou-se: identificar como o ato de brincar é expresso no campo artístico; conhecer o brinquedo artesanal e sua importância para o desenvolvimento infantil; demonstrar algumas brincadeiras e brinquedos traduzidos em artes visuais.

Todos esses fundamentos foram organizados sistematicamente por uma trajetória de metodologia científica. Por meio de um artigo de revisão bibliográfica, de uma pesquisa descritiva com alguns autores renomados nas áreas de conhecimento de Artes e Educação. Um pequeno roteiro de pinturas importantes para ser desenvolvido nas escolas de Ensino Básico.

Demonstra-se nesse estudo como a atividade lúdica favorece o desenvolvimento infantil nos aspectos emocionais, cognitivos e afetivos, ainda mais, é a forma de expressão a criança representar sua realidade. Foi valorizada por muitos artistas retratando em suas pinturas, os sentimentos, as experiências acontecidas na fase da infância por meio de brincadeiras e brinquedos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O Brincar expressado na arte

Segundo Weiss (1989), o homem brinca desde a sua evolução. A infância como entende-se na atualidade, não tinha o mesmo significado anteriormente. Diversas culturas registram o brincar como forma de expressão das crianças nessa fase. O universo infantil é inteiramente lúdico e a ludicidade traz formas da descoberta do mundo circundante das crianças.

A autora acima citada Weiss (1989), aponta o papel fundamental do jogo para o desenvolvimento infantil, pois foi reconhecido apenas recentemente. Há dois séculos ainda preconizava a ideia de que a criança era como uma miniatura do homem. Historicamente, na Idade Média as atividades lúdicas foram representadas por adultos em miniaturas nas obras de artes. Na ilustração 1, “Jogos Infantis”, verifica-se o quadro de Piter Bruegel, pintado em 1560, a representação quase duzentos e trinta personagens participando de oitenta brincadeiras da época. Cenas parecidas com o cotidiano atual, brinquedos e jogos que ainda são realizados na infância.

FIGURA 1 – JOGOS INFANTIS~



FONTE: CABRAL, 2012

Cabral (2012, p.10) analisa a pintura demonstrada na figura 1, descreve que "é bastante notável a curiosa forma como se comporta a luz inserida cuidadosamente por Bruegel na paisagem de Jogos Infantis". A cena se passa, aparentemente, no início da manhã ou no final da tarde. Fundamentos que foram demonstrados pelas sombras de algumas edificações de forma longa. Evidenciados e projetados pela luz apontada do poente ou nascente. Entretanto, divergem as sombras dos personagens com as edificações, um panorama surpreendente e de movimento.

Destaca ainda esse autor, Cabral (2012, p.10), a respeito de alguns personagens representados na área central da cena, não possuírem uma sombra projetada no solo. Estes fatores "conserva de maneira mais direta o tom em bege e tons de amarelos quase constantes no piso, transformando-o quase que em plano de fundo liso para as diversas brincadeiras representadas". Dessa maneira, o quadro traz um movimento das pessoas ao brincar, se recortar o cenário fica visível as brincadeiras dessa época, homens são representados em miniaturas. Uma demonstração de um panorama gigantesco de todas as atividades lúdicas desenvolvidas nesse período registradas numa pintura.

Áreas como Psicologia, Sociologia e Pedagogia destacaram a importância da infância na vida do ser humano. Para Weiss (1989, p. 20), o jogo, o brinquedo e o desenho infantil são como "linguagem autônoma" se transformam em objetos de pesquisa. No campo artístico destaca-se os artistas Calder, Picasso, Klee, Torres-Garcia, Juan Miró, entre outros, que no início do século XX, "tiveram contato com os desenhos e objetos infantis, cujas formas, as cores, as texturas impregnaram suas obras".

Na obra de Portinari, "Jogos Infantis", pintada em 1945, traz um mural de composição complexa, em que são articuladas diversas figuras criadas pelo imaginário do artista. Por meio da utilização de losangos, planos tracejados e pontilhados é demonstrado o ritmo das brincadeiras compondo um movimento de ações representadas da cena. Analisam Rufinoni e Pedrosa (2013, p.72) "são as repetições das figuras, tais como as três meninas de braços erguidos e as bolinhas de brinquedo, reproduzindo em torno das figuras centrais, ou mesmo a própria dinâmica dos recortes transparentes do conjunto". Pode-se observar na figura 2 todos esses aspectos levantados e descritos pelos pesquisadores acima destacado.

FIGURA 2 – QUADRO "JOGOS INFANTIS "– PORTINARI



FONTE: PROJETO PORTINARI, 2022

Verifica-se que os artistas fazem a criação de modelos oriundos de suas experiências que auxiliam a reconstruir novas realidades. De acordo com Sutton- Smith (2017), as crianças iniciam o processo de construção a realidade por meio dessa adequação, o real valor construído do mundo observado no seu cotidiano, o que compartilha com seus entes. Aprofunda-se nessa reflexão Erikson (1973, p.30), argumentando que "a brincadeira infantil é a forma infantil da habilidade humana para lidar com a experiência por meio da criação das situações modelares e para dominar a realidade por meio da experimentação e do planejamento".

Observa-se, dessa forma, que a visão do artista para elaborar essa construção de modelos experimentais, muitas vezes, leva ao desconhecido. Assim, trabalha com materiais provindos da sua mente atrelada as suas percepções. Para definir esse processo, Weiss (1989, p.21), aponta "a criança constrói para si a mesma realidade da sociedade: o artista constrói novas realidades para sociedade".

Desse modo, constata-se um fascínio pela arte infantil apontado por alguns artistas ao buscarem novas formas estéticas trazendo uma grande liberdade de expressão. O artista traduz uma ruptura do tradicional e do convencional. Já a criança apresenta as características visuais que estão diretamente ligadas ao seu desenvolvimento (WEISS, 1989). Ratifica este processo Holm (2005, p.48), argumentando que é necessário

"conservar nas crianças sua fantástica capacidade de pensar diferente".

Verifica-se que o processo de iniciação artística na infância está totalmente relacionado com a atividade lúdica, "em cuja dinâmica a intuição se apresenta no fazer infantil como ponto de partida para a construção do conhecimento em arte" (KOLBBERNADES; OSTETTO, 2016, p.41). Ao oferecer a ludicidade para as crianças facilitará a apropriação e o desenvolvimento de atitudes e de gostos ampliando a imaginação, as percepções e outras habilidades.

De acordo com Gandini (2012, p. 24),

o lúdico traz fontes para a expressividade, as interpretações subjetivas são reveladas pelas emoções, intuição e o acaso. É construído um trajeto para fortalecer a criação e as narrativas pessoais. Fatores que deverão ser processados e apropriados ao desenvolvimento de diferentes linguagens expressivas. Ainda mais, poderão ser realizadas e desencadeadas por meio de diversos materiais, múltiplas cores, aromas, texturas, formas e espaços, apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009). Esse processo irá determinar a experimentação, auxiliará o desenvolvimento do pensamento criativo.

2.2 O brinquedo e o campo artístico

Apontou-se, inicialmente, nesse estudo como o brincar está diretamente relacionado a evolução do homem. A brincadeira está associada a uma atividade humana muita complexa abordada e estudada sob diversos pontos de vista. Huizinga foi o primeiro marco dessa temática, escrevendo o livro "Homo Ludens" (1971). Nesse livro este autor definia a conduta lúdica estabelecida com as relações existentes entre a brincadeira e os ritos das sociedades primitivas, mitos pagãos, enfim, correntes filosóficas da Antiguidade e várias formas artísticas e culturais (BERNADEU; GOLDESTEIN, 2012).

Para Weiss (1989, p.20), "o brinquedo, enquanto objeto real, manipulável, tem acompanhado a evolução do homem, interagindo em seu espaço físico, em suas funções e em seu próprio aspecto". Por meio do brinquedo a criança inicia a sua integração social, pois é uma aprendizagem para conviver com os outros, uma forma de situar-se na realidade existente, exercita-se a essência de ser humano, brincando. Todo o seu desenvolvimento emocional, afetivo e cognitivo é elaborado pelo jogo simbólico, pois é a capacidade de síntese elaborada do mundo que a cerca.

O estudioso Vygotsky (2009), aponta que o desenvolvimento da criança se dá por intermédio da atividade do brinquedo. O brinquedo é uma atividade condutora de todo esse processo. Via a atividade lúdica a criança desenvolve a zona proximal dos seus conhecimentos. A brincadeira, no cotidiano, é a sua realidade, uma fonte condensada de representação.

Assim sendo, destaca Weiss (1989, p.70), o brinquedo possui um caráter mágico de transformar em cenas construídas pela imaginação da criança, isto é, o faz de conta. Dessa forma, ele tem as funções fundamentais na estimulação do pensamento criativo, desenvolvimento social e emocional, "os brinquedos são matéria prima das crianças para realizar descobertas". Ao brincar, elas procuram seus lugares no mundo. "Os brinquedos são os objetos utilizados por elas como instrumentos da grande descoberta, da descoberta do eu".

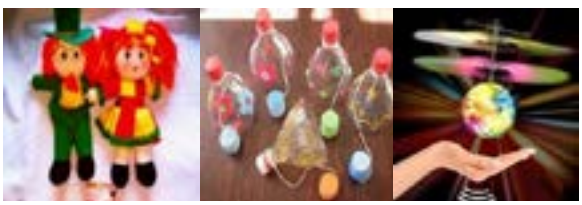
Encontra-se em alguns artistas, o fascínio pela brincadeira e o brinquedo como uma maneira de expressão artística, isto é, uma forma estética diferenciada de liberdade de expressividade. Segundo Weiss (1989), pode ser considerada uma ruptura com o tradicional, com o convencional, demonstrando como a atividade lúdica faz parte da evolução humana, outro aspecto relevante era a forma em que os brinquedos eram produzidos artesanalmente, pela cultura popular.

A Revolução Industrial e a tecnologia trouxeram balizas para grandes mudanças, ocorridas também, nos brinquedos. Anteriormente, ele era uma peça artesanal, com muitos detalhes, sendo transformada, contemporaneamente, a produção em grande escala, com muito consumismo, uma mercadoria que é adquirida como pouca durabilidade (WEISS, 1989), mas, traz marcas da modernidade futurista.

Ilustra essa questão, Benjamin (1984, p. 34), "considerando a história do brinquedo em sua totalidade, o formato parece ter uma importância muito maior do que se possa supor inicialmente". Na metade do século XIX eles se tornam maiores, deixando de ser discreto, pois, nesse momento, a criança passa a ter seu quarto. Assim, acontece na realidade dos brinquedos uma emancipação, pois, "quando começa a se impor; quanto mais industrializado avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais". Atualmente, vive-se em uma sociedade fragmentada, entrelaçada entre passado, presente e futuro. Observa-se brinquedos artesanais ao lado de outros industrializados, até os brinquedos eletrônicos são sofisticados. Define esses aspectos Weiss (1989, p.22),

"no universo dos brinquedos ocorre o mesmo que no mundo artístico, em que se vive projetos voltados às novas descobertas técnicas, com outros ligados a técnicas tradicionais até mesmo rudimentares". Aspectos demonstrados na figura 3, em que mostra brinquedo artesanal, feito por artesã dos personagens Visconde Sabugosa e Emília; o brinquedo feito por material não estruturado e o outro produzido pelas grandes indústrias de brinquedos infantis, a bola voadora mágica, em que é um drone de indução infravermelha led helicóptero.

FIGURA 3 – BRINQUEDOS ARTESANAIS E INDUSTRIALIZADOS



FONTE: SEBRAE, 2021 FONTE: PINTEREST, 2022 FONTE: LIGHTINGHEBOX, 2022

Em contraponto, aos brinquedos artesanais elaborados por artistas populares encontra-se no mercado mundial, brinquedos que representam uma "miniatura de artefatos produzidos pela sociedade tecnológica" (AROEIRA; SOARES; MENDES, 1996, p. 68). Desse modo, as bonecas, os carrinhos e outros brinquedos são elaborados com som, movimento e luzes deixando um pouco espaço para a atividade e a imaginação infantil.

Destaca ainda como a indústria bélica traz heróis robotizados em que oferece a munição para raios destruidores no combate espaciais proporcionados. Muita eficiência tecnológica oferece também jogos e "games" a simulação de situações de impasse para apenas um jogador, assim sendo, verifica-se a distância da brincadeira contribuir para um fator de socialização (AROEIRA; SOARES; MENDES, 1996).

Outra forma que poderá ser trabalhada é a confecção desses objetos com materiais não estruturados, ou seja, com sucatas, como pode-se observar na figura 3. O brinquedo

"bilboquê" feito com garrafas pets, amarrado um barbante e rosqueado por uma tampa. Essa atividade lúdica é para brincar com movimentos de mãos. Por intermédio, de brinquedos de materiais não estruturados, ou seja, as sucatas, as crianças irão construir seus brinquedos com criatividade e imaginação. As escolas poderão criar com seus estudantes e familiares a criação de brinquedos com materiais não estruturados, as sucatas, por exemplo.

Finalizando esses aspectos, Weiss (1989, p. 21), analisa "o brinquedo mudou... mudou junto com o tempo" [...], o brinquedo deixa de ser aquela peça artesanal minuciosa, passando a ser produzido em grande escala. Atualmente, possui uma demanda maior devido a globalização e a ser uma expressão da urbanização. Há muito estímulo da mídia para o seu excessivo consumo. A partir, dessa problemática o presente estudo traz a importância de se resgatar o brinquedo artesanal desenvolvido por artistas em telas retratando a paisagem da infância.

2.3 Brincadeiras e brinquedos traduzidos em obras de arte pelos artistas

Percebe-se que os brinquedos foram criados pelo homem, em todo o ambiente em que evoluiu. Para crianças bonecas são como bebês que parecem com as pessoas adultas. A imitação é realizada por cavalinhos, soldados, vaqueiros e astronautas. O brinquedo é recriado no tempo com as ferramentas da tecnologia. Esse acervo lúdico "é transmitido de gerações a gerações na comunidade desde a Antiguidade" (ROSA, 2001, p.6).

Ressalta-se que muitos brinquedos populares e artesanais foram transformados em obras de artes, esta temática se difundiu há muitos anos. Assim, a arte apropria-se das brincadeiras tradicionais e o folclore transmitido pelas pessoas. O pintor Debret transformou a brincadeira de cavalinhos de pau, em sua tela "O primeiro impulso da virtude guerreira" (1827). Nesse quadro o pintor demonstra a alegre brincadeira de crianças, marcha e imitação de soldados, galhos de árvores eram transformados em cavalos, usando chapéus de papel, espadas e cornetas, segundo Rosa (2001), essa brincadeira pode ser vista ainda no interior de algumas cidades brasileiras.

Destaca-se ainda Rosa (2001), quanto as bonecas têm a importância para as crianças, nas tribos, nas senzalas, nos campos, e nas cidades. Tradicionalmente, ela era confeccionada pelas mães e até as crianças, utilizava-se diversos materiais como: trapos, barro, pano, posteriormente, feitas de louça e de borracha, atualmente, a indústria de brinquedos transforma-as em perfeitas bonecas como as pessoas. Tarsila do Amaral pintou uma tela em óleo "A boneca", em 1928, representado aspectos da arte moderna. A figura 4 traz os quadros de Debret e Tarsila do Amaral nas suas peculiaridades.

FIGURA 4 – OBRAS DE ARTES: "O PRIMEIRO IMPULSO DA VIRTUDE GUERREIRA" E "A BONECA"





FONTE: IMBROSI; MARTINS, 2022

FONTE: BRASIL ATUAL - BIBLIOO.INFO, 2015

De acordo com Rosa (2001), nas culturas indígenas, as meninas gostam muito de brincar de boneca, na tribo de carajás elas modelam e brincam com os “licocós”, que possui o significado de boneca. A cerâmica é utilizada de gerações a gerações, colhiam o barro dos rios, trituram-no com misturas de plantas e faziam bonecas diferenciadas. Os formatos são distintos em cada comunidade indígena.

Cândido Portinari, artista brasileiro, pintou muitas brincadeiras de crianças. Ao ser questionado sobre este fato ele dizia: - "sabem por que que eu pinto tanto menino em gangorra e balanço? Para botá-los no ar, feito anjos”. Retratou nas suas telas crianças brincando em “peladas” de futebol, festas de São João, cenário de sua infância relativos as suas lembranças da vida rural em que vivenciou (CIA, 2006).

De acordo com CIA (2006), Portinari pintava as crianças com roupas rústicas e claras sempre em conjunto, demonstrando aspectos de movimentos e gestos diante dos brinquedos. Assim, as pipas, os espantalhos, as estrelas traziam a melancolia da cultura rural diante das paisagens interiorana. Os jogos e as brincadeiras apontavam o universo infantil com seus elementos lúdicos e brinquedos. O artista trazia nesses elementos específicos do dia e da noite, representados pela: bolinha de gude, pião, ioiô e outros brinquedos eram transformados em cenas lindas desse cotidiano. A seguir, na figura 5 pode-se observar três telas a óleo de Portinari, a esquerda, “Menino com Pião” (1947), no meio, “Cambalhota” (1958) e a direita, “Meninos no balanço” (1960).

FIGURA 5 - PORTINARI E A SUA INFÂNCIA



FONTE: PROJETO PORTINARI, 2022

Destaca-se também as obras sobre brincadeiras de roda, uma das atividades lúdicas mais tradicionais brasileiras. As rodas fazem parte da história desde a Idade Média em que as crianças das aldeias brincavam com esse movimento. É também conhecida como ciranda, roda cantada ou brinquedo cantado. “As crianças dão-se as mãos, formando uma roda, e caminham em círculos, numa mesma direção, cantando ou não” (ROSA, 2002, p.4). Muitos pintores retrataram essa brincadeira de roda, destaca-se na figura 6 três obras, a esquerda de Milton Dacosta, no meio Portinari (“Roda Infantil”, 1932) e a direita de Ivan da Cruz.

FIGURA 6 - BRINCADEIRA DE RODA



FONTE: PAPOCA, 2021

FONTE: PROJETO PORTINARI,2022

FONTE: ADAIR, 2022

A obra “Roda” de Milton Dacosta foi pintada em 1942, o pintor foi influenciado pelo movimento cubismo, trouxe a geometrização das personagens. As crianças são apresentadas sem rosto, abordando uma cena em que as crianças parecem de diferentes idades e brincam de roda em um espaço com pouca paisagem apenas algumas flores e troncos de árvores. Retrata, dessa forma, a realidade vivenciada do pintor (PAPOCA, 2021).

Na tela a direita da figura 6, aborda um quadro de Ivan Cruz que também retratou a infância. Segundo Aidair (2022, p.1), “as obras desse pintor exibem o universo infantil de forma alegre e colorida, por isso encantam os pequenos e trazem aos adultos a nostalgia da infância”. Ele retrata as brincadeiras como: brincadeira de roda, bolinhas de sabão, jogando pião e entre outras. Aspectos fundamentais para as crianças participarem

de sua cultura e conhecerem o cotidiano das brincadeiras tradicionais, pois iram assimilar os conceitos sociais e culturais. Além de poderem participar efetivamente dessas brincadeiras posteriormente.

Analisa e amplia a reflexão, Aidar (2022, p.1), o trabalho de Ivan Cruz "estimula as crianças a brincarem uma com as outras", às vezes, atividades lúdicas "distantes do mundo infantil por conta da intensa relação do desenvolvimento entre elas e a tecnologia". O movimento se destaca em todas as suas obras. Ainda mais, "o artista optou por retratar as figuras sem feições, pois assim é possível que o público ao observar possa se imaginar na cena". Desse modo, para a criança possa inventar a sua face de "identidade para cada personagem", para enriquecer a sua interação com a pintura.

Percebe-se na pequena mostra de pinturas resgatada neste estudo, quanto é rico o acervo cultural de obras de arte sobre esta temática. Um conteúdo que poderá ser trabalhado no contexto escolar durante o Ensino Básico. Os estudantes poderão participar ativamente para admirá-las, apreciá-las e conhecer culturalmente seu tempo e espaço. Organizar projetos em que os estudantes possam conhecer um pouco sobre a vida do artista. Contemplar as obras e até a reprodução por meio de uma releitura.

CONCLUSÃO

Concluiu-se que o ato de brincar na infância está presente há milênios. Por meio da brincadeira, a criança descobre a realidade ao seu redor. Entretanto, a infância como conhecida, atualmente, precisou muitos anos para ser reconhecida como uma fase de desenvolvimento do ser humano. O mundo artístico representa via pictoriamente, a importância da atividade lúdica nessa etapa. Destacou nesse estudo o fascínio dos artistas para expressarem os brinquedos e as brincadeiras nas suas obras de arte representada há muitos anos.

Procurou-se atenuar as formas como o brinquedo e expressado no campo artístico. Ele se torna uma forma de integração social para as crianças. Por intermédio dele o desenvolvimento infantil se integra emocionalmente, afetivamente e cognitivamente, pois o brinquedo conduz o processo de conhecimento do mundo. Notou-se também que muitos artistas apresentam nas suas telas os brinquedos como registros da infância. Mesmo com a tecnologia desses artefatos, deve-se proporcionar a aproximação das crianças brinquedos artesanais na qual elas possam ampliar a imaginação e a criatividade.

Discutiu-se os brinquedos artesanais e as brincadeiras tradicionais demonstrando como muitos artistas expressaram nas suas pinturas a relação destes com suas infâncias. Demonstrando assim, a relevância social do resgate para ser trabalhado como conteúdos nas propostas curriculares nas escolas de Ensino Básico. Portanto, deve-se organizar projetos para recuperarem esse patrimônio cultural, especialmente, as obras de arte sobre essa temática.

Evidenciam -se, ainda mais, que o paralelo realizado entre as atividades lúdicas e o campo artístico é muito extenso. A memória das brincadeiras da infância é destacada em muitos artistas. Um universo feito da representação das diferentes épocas da evolução do Homem via arte. Podendo ser aprofundados em outros estudos e pesquisas. Apesar, da tentativa de sintetizar uma trajetória da Idade Média até os dias atuais, os sentimentos e as expressões interpretadas por alguns artistas.

REFERÊNCIAS

AIDAIR, Laura. Ivan Cruz e suas obras retratando a infância. Disponível em: http://www.culturagenial.com/ivancruz-sobre-a-infancia. Acesso em: 02 set. 2023.

AROEIRA, Maria Luísa C.; SOARES, Maria Inês B.; MENDES, Rosa Emília A. Didática da Pré-Escola Vida Criança – Brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996 (Coleção Conteúdo e Metodologia Pré-Escola).

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BERNABEU, Natália; GOLDSTEIN, Andy. A Brincadeira como ferramenta pedagógica, São Paulo: Paulinas, 2012.

BIBLIOO, BRASIL ATUAL. "Tarsila e Mulheres no Rio", 2015. Disponível em: http//: biblioo.info/tarsila-e-mulheres-modernas-no-rio/ Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB, n.5, MEC/SEF, 2009.

BRASIL ATUAL – BIBLIOO. "Tarsila e Mulheres Modernas no Rio", 2015.

Disponível em: <http://www./biblioo.info/tarsila-e-mulheres-modernas-no-rio/ >Acesso em 05 set. 2023.

CABRAL, Arthur Simões Caetano. A sociedade do século XVI e a pintura

Renascentista Flamenga: análise iconográfica da obra "Jogos Infantis" (1560), de Pieter Bruegel. Anagrams - Beta USP - Revista Científica Interdisciplinar da Graduação Ano 5 – ed. 4 – jun.-ago. 2012. Disponível em: <http:// revistas.usp.br:/. Acesso em: 04 set. 2023.

CASAARTESANATO. Brinquedos Reciclados: trinta e um modelo para você fazer em casa em 2022. Disponível em:< http://

www.casaartesanato.com. >Acesso em: 06 set. 2023.

CIA, Fernanda Priscila. Oficina de Arte "Brincadeiras de crianças" – arte de Portinari". Disponível em: < http: fundacaoromi.org.br/images/downloads/6encontroeducadores/oficna16portinari.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

ERIKSON, Erik H. Infância e Sociedade, 2 ed., Zahar: Rio de Janeiro, 1973.

GANDINI, Lella et al. O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emília. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

HUIZINGA, Johan. Homo Luden. São Paulo: Perspectiva, 1971.

HOLM, Ana Marie. Fazer e pensar arte. Trad. de Ana Angélica Albano e Du Moreira. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. História das Artes, 2022. Disponível em:

<http://www.historiadasartes.com/prazer-em-conhecer/jean-baptistedebret/attachment/m_manifestacao/>. Acesso em 07 set. 2023.

LIGHTINTHEBOX. Bola voadora mágica de presentes. 2022. Disponível em: <http://Lightinthebox.com/pt/p/brinquedos-de-bola-voadora-magica-de-presente-luzesde-discoteca-drone-rc-de-inducao-infravermelha-led-helicoptero-interno-recarregavelao-ar-li. Acesso: 06 set. 2023.

KOLB-BERNADES. Rosvita; OSTETTO, Luciana E. Arte na Educação Infantil: pesquisa, experimentação e ampliação de repertório. Educação da Informação: Temas em Debates, v. 7, n. 2, 2016. Mackenzie. Disponível em: < http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9762. Acesso em: 05 set. 2023.

PAPOCA. LAART. Enciclopédia Itaú Cultural. O envolvimento e a narrativa singular de Milton Dacosta na Arte. 2021. Disponível em: <http:laart.art.br/blog/milton-dacosta/. Acesso em: 07 set. 2023.

PROJETO PORTINARI. Projeto Portinari – Cândido Portinari Arte e Educação. 2022. Disponível em: < http://www.portinari.org.br/. Acesso em: 03 set. 2023.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. Brinquedos e Brincadeiras, São Paulo: Moderna, 2001 (Coleção Arte e Raízes).

RUFINONI, Priscila Rossinetti; PEDROSA, Israel. Folha de São Paulo – Candido Portinari. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2013 (Coleção Folha Grandes Pintores Brasileiros, vol. 4).

SEABRA – G1 GLOBO. Festival apresenta loja com trabalhos artesãos potiguares para o Dia das Crianças, 2021. Disponível em: http://www.g1.globo.com/rn/riogrande-do-norte/noticia/2021/10/11/festival-apresenta-loja-com-trabalhos-de-artesaospotiguares-para-o-dia-das-criancas.ghtml. Acesso em: 05 set. 2023.

SUTTON-SMITH, Brian. A ambiguidade da brincadeira. Petrópolis: Vozes, 2017.

WEISS, Luise. Brinquedos e engenhocas. Atividades Lúdicas com sucatas. São Paulo: Scipione, 1989 (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criação na infância. Trad. Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ESCOLA REGULAR INCLUSIVA: PESQUISANDO A INTEGRAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DE PROFESSORES REGENTES E DO PROFESSOR DA SALA DE A.E.E

SORAIA PEREIRA DE SOUZA RUFINO

RESUMO

O presente trabalho apresenta como tema "A escola regular inclusiva: pesquisando a integração dos planejamentos de professores regentes e do professor da sala de A.E.E". O aspecto mais relevante discutido neste estudo foi analisar a relação existente entre o planejamento que o professor da sala de aula regular realiza, juntamente com o professor da sala de atendimento educacional especializado, para os alunos com deficiência intelectual, em uma determinada escola do município de Curitibanos; bem como buscou-se compreender a legislação educacional em relação à educação especial, verificando-se as metodologias, as estratégias e os materiais utilizados em sala de aula, tanto pelo professor regente da sala de aula do ensino regular, quanto o professor da sala de atendimento educacional especializado. A metodologia aplicada direcionou-se ao campo dos estudos qualitativos, realizada a partir de entrevistas com os professores do ensino regular de séries iniciais que possuíam em suas salas de aula alunos com deficiência intelectual, nas quais colheu-se informações necessárias para análise posterior. As respostas das entrevistas foram transcritas e analisadas de acordo com os autores estudados. Como resultado observou-se que a escola ainda está se preparando para responder às diferenças individuais dos alunos, ainda não apresentam um planejamento integrado, que seria muito significativo ao desenvolvimento dos educandos. Este processo vem ocorrendo aos poucos, mas vale dizer que os professores estão interessados em construir uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-Chave: Planejamento Integrado; Professores do ensino regular; Professor da sala de Atendimento Educacional Especializado.

1. INTRODUÇÃO

O termo inclusão foi usado em 1990, na Conferência Mundial sobre educação para todos. Essa conferência estabeleceu objetivos que tiveram consequências imediatas para a Educação Especial. Na declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994), onde governantes encaminharam critérios para as melhorias educacionais, pensando na inclusão de crianças portadoras de deficiência, e crianças que possuem qualquer dificuldade que as impeçam de frequentar a escola, tais como dificuldades de nível intelectual, social ou econômico.

Com a diversidade da população escolar, obtêm-se um enorme desafio a respeito das diferenças individuais junto a diversificados contextos escolares e múltiplas possibilidades de sala de aula. Libâneo (1998) "vê em cada indivíduo a presença universal e simultaneamente a do particular", desenvolvendo assim, os meios para a permanência do educando na escola, favorecendo-lhe o acesso ao currículo e à aprendizagem.

A inclusão nos dá oportunidade de conviver com as diferenças, e é possível compreender e reconhecer o outro, tendo o privilégio de compartilhar e conhecer experiências com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva aceita todas as pessoas, sem exclusão. Ela é feita para o educando com deficiência física, para quem apresenta comprometimento mental, superdotados, e para todas as crianças que são discriminadas por outros motivos.

Se o compromisso da escola comum é o de difundir o conhecimento universal, seria interessante saber como lidar com o que há de subjetivo nessa construção dos alunos com deficiência. Esse fato demonstra a necessidade de um espaço que não seja clínico, mas com características educacionais.

Para este fim, a Constituição de 1988 prevê "O atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência", para o que antes era definido como Educação Especial, e suas formas de intervenção. Em seu Artigo 208, a Constituição determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Com este trabalho pretende-se analisar a relação existente entre o planejamento que o professor da sala de aula regular realiza, juntamente com o professor da sala de atendimento educacional especializado, para os alunos com deficiência intelectual, de uma determinada escola municipal localizada no município de Curitibanos.

Os objetivos específicos são os de compreender a legislação educacional em relação à Educação Especial; diferenciar os níveis de deficiência intelectual, (deficiência intelectual leve, moderada, severa e profunda); identificar a expectativa do professor em relação a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual; verificar o currículo que o professor desenvolve com os alunos; compreender a função da Sala de Atendimento Educacional Especializado; compreender a aprendizagem significativa; bem como, conhecer a real função do planejamento da escola.

Nos ambientes educacionais, o cotidiano do aluno, a orientação dos trabalhos e as atividades são elementos que contribuem para o crescimento e o aperfeiçoamento das

habilidades pessoais do educando.

Nesta pesquisa a metodologia utilizada é o estudo de caso, portanto de caráter qualitativo; e o instrumento de coleta de dados fez-se por entrevista, a qual teve a participação dos professores regentes do terceiro, quarto e quinto anos, do período vespertino; dos quais possuem em suas salas de aula alunos inclusos com deficiência intelectual. Também participam deste processo a professora da sala de A.E.E e da diretora da escola.

2. INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Por muito tempo muitas pessoas acreditavam que pessoas com deficiência intelectual não aprendiam as matérias ensinadas na escola. Diante desses pensamentos é que as crianças só teriam acesso a aprendizagens relacionadas a atividades da vida diária; como autocuidado e segurança, algumas habilidades sociais, de lazer e trabalho supervisionado.

Embora esteja expresso em lei que os portadores de deficiência devem ter atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, é certo que o sistema educacional público ainda não oferece tais condições a todos os indivíduos com deficiência intelectual. Mas aos poucos está estendendo-se a todos os necessitados deste atendimento, já que é lei e merece ser cumprida.

A Constituição Nacional decidiu que o direito à educação de portadores de deficiência deverá ser garantido pelo Estado, conforme Art. 208, que diz que, "o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de seu inciso III, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, isto preferencialmente na rede regular de ensino".

Ao refletir sobre o papel da escola para o aluno com deficiência intelectual, também pensamos da importância deste espaço para o desenvolvimento global do indivíduo, seja ele um aluno com necessidades educacionais especiais ou uma criança sem necessidades especiais.

Acredita-se que a escola é uma instituição social que tem como papel primordial permitir o acesso sistematizado dos indivíduos ao conjunto de conhecimentos, teóricos e práticos, construídos e acumulados pelos homens, ao longo de sua história. Como instituição, além de garantir o acesso do indivíduo aos conhecimentos constituídos, a escola tem a autoridade de proporcionar a internalização de deveres e regras que constituem a sociedade mais ampla.

Para Abrantes (1997), a contribuição que o espaço escolar pode oferecer ao desenvolvimento do indivíduo só poderá ocorrer, em sua plenitude, à medida que esse contexto se transformar em um espaço de diálogo entre seus integrantes, possibilitando um processo de contato com o conhecimento construído historicamente, por meio de relações simétricas entre seus membros.

A escola detém, portanto, um importante papel social a cumprir em relação aos membros de uma sociedade, que além de fornecer as informações acadêmicas, constitui-se em um espaço de construção de novos conhecimentos, de cidadania e de desenvolvimento global do indivíduo.

Sendo assim, um dos principais objetivos do processo educacional para o aluno com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência mental deve ser o de promover sua autonomia, desenvolvendo a independência e a criatividade, preparando-os para viver sua vida desenvolvendo seus projetos pessoais junto aos seus pares.

Tem que se levar em consideração ainda, a implementação de estratégias que permitam a representação de papéis sociais por parte dessas pessoas, tendo como referência todo o contexto social, que de acordo com Winnicott (1983, p.98):

A criança em seu processo evolutivo afrouxa os laços da dependência familiar e passa a interagir a sociedade global e apropriar-se da herança cultural, devendo o ambiente provê-la nesse sentido. Mas quando o ambiente é repetidamente insuficiente evasivo, obriga essa criança a reagir e substituir seu gesto espontâneo pela submissão, adaptação e imitação.

A intervenção educacional que antes era centrada na pessoa, ou seja, considerando-se apenas as características individuais e as causas da doença ou da deficiência, agora passa a ser centrada na interação, considerando tanto os fatores internos quanto os externos, resultando no processo educacional.

Os fatores internos podem ser considerados como os hábitos de vida; formas de interação; atitudes e ações; limitações e possibilidades; dificuldades e facilidades; necessidades e desejos; diferenças e semelhanças; especificidades pessoais;

Já os fatores externos podem ser considerados como características do ambiente; condições de inserção social; receptividade/isolamento; preconceitos; obstáculos e impedimentos; avaliações e expectativas; aceitação/discriminação; planejamento global.

A interação social pode ser compreendida como toda e qualquer forma de estabelecer relações com as pessoas e contextos vividos na sociedade, pois "[...] dependemos da natureza. Dependemos de outras pessoas, de nossa comunidade. Estamos, pois, fadados à interação, à troca. Temos que nos adaptar, regular nossas necessidades e pos-

sibilidades de sobrevivência ao que está fora de nós". (MACEDO, 2002, p.125).

É a interação entre esses fatores que resultará em um processo educativo. Para isso, a escola deverá trabalhar junto ao aluno com deficiência considerando o objetivo da sua inserção plena na sociedade.

Para isso alguns fatores devem ser levados em consideração, como o desenvolvimento de atividades significativas, que levam o indivíduo à possibilidade de corresponder às interações sociais, o desenvolvimento das interações sociais, nas suas várias instâncias, com diferentes pessoas para a construção de uma identidade, e o desenvolvimento dos papéis sociais, que resulta na inserção social plena e efetiva do seu sujeito em contexto social.

O convívio no ambiente escolar propicia à criança experiências inéditas em interações sociais, levando-a conviver com novos papéis sociais, estabelecendo novos vínculos afetivos; aprendendo sobre valores éticos e morais; tendo que lidar com regras e compromissos; aprendendo a conviver e interagir em grupo; entendendo quais são seus direitos e deveres; convivendo com as diferenças e as igualdades e aprendendo o respeito pelo outro.

Os conhecimentos das crianças e os seus modos de aprender vão se constituindo na dinâmica das relações sociais. Neste processo vão desenvolvendo tantos esquemas de sobrevivência, quanto esquemas interpretativos da realidade onde estão inseridas. Estes esquemas, então, são resultantes das formas de interação. Assim, "as interações, e a linguagem como interação, são constitutivas do conhecimento" (SMOLKA, 1989, p.46).

Portanto, toda pessoa deve ter garantido seu acesso e permanência com qualidade na escola, independentemente de suas condições físicas, mentais, emocionais ou sensoriais; o único pré-requisito fundamental deve ser o fato de essa pessoa desejar estar nesse ambiente e sentir-se beneficiada por essa convivência.

Nesse sentido, aquelas crianças ou jovens que apresentam qualquer tipo de deficiência (física, mental ou sensorial), ou algum transtorno invasivo do desenvolvimento infantil, ou uma condição de pessoa com altas habilidades, não podem ser privados em seu direito de usufruir de todas as vantagens que a escola tem a oferecer.

Até mesmo porque, antes do direito à escolarização, essas pessoas têm um direito político, humano e democrático maior, o de estarem adequadamente inseridas em seus contextos sociais, como indivíduos participativos e produtivos.

Sabe-se que a inserção social plena e efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais não é uma tarefa fácil e demanda, sobretudo, preparação e capacitação por parte de todos que estarão envolvidos nesse processo.

Acredita-se que a escola comum, em seu contexto social, tem um duplo papel em relação àqueles alunos identificados como sendo educandos com necessidades educacionais especiais. Ela deve constituir-se em uma opção de ambiente social em que esse aluno possa inserir-se e estabelecer inter-relações sociais que fortaleçam e enriqueçam sua identidade sociocultural e que ela deve propiciar uma formação escolar diversificada e completa a esse aluno, de modo a capacitá-lo a realizar uma inserção social adequada nos outros ambientes pelos quais circula.

Em relação à maneira como a escola poderá desempenhar esse duplo papel, considerando o aluno com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência intelectual, onde de fato a instituição só poderá contribuir para a formação global desse aluno, quando a mesma considerá-lo como membro efetivo desse contexto. E, assim sendo, os pressupostos que norteiam para construir uma escola capaz de ser um local promotor de desenvolvimento são os da inclusão escolar.

Uma política de inclusão escolar implica num replanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para receber os alunos com necessidades educacionais especiais (Glat 1998). Em relação a essas necessidades de mudanças da escola, todos os estudiosos sobre o assunto são unânimes em afirmar que o fenômeno da inclusão escolar ainda está por ser completamente compreendido em todos os seus aspectos, e que é urgente e necessária a realização de mais estudos e pesquisas sobre o assunto.

E encontra-se, justamente, nesta necessidade de se transformar para poder atender todos os alunos que ali se encontram o grande ganho que a escola comum obtém quando assume uma abordagem inclusivista, na opinião de Mantoan (1997).

Isso porque, a inclusão dos alunos no ensino regular exige da escola novos posicionamentos e procedimentos de ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas; mudanças nas atitudes dos professores, nos modos de avaliação e de promoção acadêmica; ênfase no aprimoramento da formação em serviço dos educadores.

A inclusão motiva a escola a transformar-se, buscando atender às exigências de uma sociedade onde não admitem preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais ou pessoais.

A escola, apesar de não ser o único espaço, é o mais apropriado, para promover o aprendizado formal. Porém, o papel que a

escola desempenha não se restringe apenas aos processos formais de ensino e aprendizagem, mas se constitui em um espaço de transmissão e construção de valores sociais e culturais, sendo assim é um espaço onde a desmistificação da deficiência pode ocorrer de forma correta.

É por isso que a presença de um profissional especializado pode acompanhar de forma direta o aluno com deficiência intelectual durante a aula, regulando e orientando o professor na adaptação curricular e metodológica.

Para Freitas (2007, p.339):

É na escola inclusiva que pode ocorrer o aprendizado do respeito às diferenças e a consolidação de uma sociedade mista. Significa que estes alunos possam ser capazes de possuir autonomia diante do conhecimento, construindo socialmente, o que permite condições para exercerem plenamente sua cidadania. Um ensino que leve em conta a aprendizagem parte do princípio de que todos os alunos podem aprender, sendo que alguns podem necessitar algumas adaptações curriculares, fruto da existência infinita de perfis de aprendizagem. Pensando na aprendizagem e nas dificuldades de aprendizagem é possível dialogar com os alunos com necessidades educacionais especiais. O processo de aprendizagem deve ser entendido como sendo muito mais amplo, envolvendo questões afetivas, orgânicas, cognitivas, motoras, sociais, econômicas, político e outras.

Geralmente os deficientes mentais possuem dificuldade para operar as ideias de forma abstrata. É preciso um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família, de médicos, como de toda a equipe pedagógica. As deficiências não podem ser medidas e definidas genericamente.

Deve-se levar em consideração o estado atual do indivíduo, ou seja, a condição que resulta da interação entre as características do indivíduo e as do ambiente. Por isso, toda instituição precisa promover instrumentos adequados para que a criança com deficiência encontre na escola um ambiente agradável, sem discriminação e capaz de proporcionar um aprendizado de qualidade, sendo considerado o estado educativo e social de cada aluno.

O objetivo primordial da escola é o ensino e a aprendizagem dos alunos, e está a cargo do docente, neste sentido o professor desenvolverá práticas escolares que permitem ao aluno aprender a ter reconhecidos os conhecimentos que são capazes de produzir, de acordo com suas possibilidades, são práticas de um ensino que se distingue pela diversidade de atividades.

O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um ensino diversificado e para alguns, ele prepara atividades para seus alunos com ou sem deficiência ao trabalhar em mesmo conteúdo.

Segundo Nascimento (2007, p.47):

Existem alguns pontos que são fundamentais para a inclusão de uma criança com deficiência mental na escola. Essas condições podem ser relacionadas a mudanças estruturais na escola e no currículo, porém o fundamental e essencial são as mudanças atitudinais, ou seja, aquelas que dizem respeito às atitudes das pessoas que estão envolvidas neste processo.

Potencializar a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular entende-se que só terá os efeitos desejados se essa inclusão tiver como consequência a integração, e se for aceita por toda a comunidade escolar. Sabe-se que os objetivos da inclusão do educando com deficiência intelectual na escola, requer que se trabalhe todo o contexto em que o processo deve ocorrer.

2.1. Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço disponibilizado 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 p.17-18)".

Onde deverá diminuir as barreiras da exclusão, para a participação de todos os alunos, respeitando suas particularidades. Sustentado pela Constituição Federal de

1988, onde o direito à diferença está também previsto na Constituição Federal, artigo 208, prescrevendo que "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino".

E o direito à igualdade de todos na educação está afirmado na Constituição de 1988 (art. 5º.) e trata nos artigos 205 e seguintes, do direito de todos à educação.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (2008).

O A.E.E visa a autonomia e independência dos alunos no espaço escolar e em sua vida na sociedade, pois segundo Santos (1999, p.62), "[...] temos direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza". O professor ao atender os alunos nas salas de A.E.E, deve atender suas especificidades para que os mesmos participem plenamente do ensino comum.

As atividades planejadas e elabora-

das para o trabalho no espaço do AEE e na sala de aula devem beneficiar-se de processos avaliativos compartilhados e expandidos; incluindo, especialmente, a participação dos profissionais do AEE, professores, direção, supervisão, orientação, profissionais administrativos que atuam na escola, pais, mães e outros responsáveis pelos alunos.

Batista e Mantoan (2006, p.24) afirmam que:

A escola (especial e comum) ao desenvolver o Atendimento Educacional Especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. O exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desses conteúdos.

O importante também é refletir sobre o papel do professor. Batista e Mantoan (2006, p.17-18), ao tratarem de Atendimento Educacional especializado para Deficiente Intelectual, argumentam que:

O professor [...] prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essas atividades não são graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos as escolham livremente, de acordo com seus interesses.

Desta maneira, todos os alunos são sujeitos da aprendizagem. Não cabe ao professor definir o que o aluno aprende muito menos o professor de AEE dar aulas de reforço para os alunos da escola regular.

Glat (1985) diz que em geral, a criança deficiente mental não consegue aprender o mesmo conteúdo que as outras absorvem por si sós, ou por métodos de ensino tradicionais.

Esse novo olhar que está voltado para a educação aposta e acredita na autonomia dos educandos. Requerendo, portanto, envolvimento de todos os interessados pela educação para que este processo possa ser desenvolvido.

Nesse processo, é importante mencionar as palavras de Freire (2010, p.77, 113):

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade [...]. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente.

As salas de A.E.E devem estar interligadas com o ensino regular, com as atividades diferenciadas das de salas de aula, já que é uma oferta obrigatória dos sistemas de ensino.

Com a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB n. 02/2001, que expõe as diretrizes para a educação especial em âmbito nacional, definiu-se que o atendimento aos alunos com necessidades especiais "deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica" (BRASIL, 2001, p.3). Devendo ser realizado no período contrário do de seu período de aula, e de preferência na sua própria escola onde já estuda, ou em uma mais próxima.

Como está previsto na LDBEN/1996 art. 59, 2º parágrafo: "o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas escolas comuns do ensino regular".

O atendimento realizado ao aluno com deficiência serve para que suas dificuldades sejam sanadas, onde será trabalhado a sua dificuldade especificamente, para que este possa ter um pleno desenvolvimento em sala de aula, onde suas dificuldades serão respeitadas e sendo trabalhadas suas potencialidades.

As ações desenvolvidas pelo professor da sala de aula do ensino regular e do professor que atua no atendimento educacional especializado devem estar articuladas e colaborar para o cumprimento da finalidade da educação, respeitando as particularidades de cada espaço escolar, fazendo deste espaço um ambiente de troca de informações com cada indivíduo.

Segundo Freire (2010) é necessário ao desenvolver a consciência de que homens e mulheres são seres históricos e inacabados, possibilitar a reflexão crítica permanente das práticas e do aprender quando se ensina.

Alguns alunos com deficiência intelectual apresentam dificuldades na construção de conceitos e abstrações, necessárias para o desenvolvimento cognitivo. Sendo que essa dificuldade reflete diretamente na construção do conhecimento escolar e é neste ponto que o AEE deve se focar.

Para que ocorra o processo de ensino aprendizagem, é necessário transformar as práticas educacionais, trabalhando com as suas potencialidades, caso contrário trabalhando com um ensino tradicional só reforçará a deficiência deste aluno.

Quando o aluno possui deficiência intelectual, a acessibilidade e o trabalho na sala

de recursos não dependem de suportes tecnológicos externos ao sujeito, ao contrário, a principal ferramenta de suporte é o próprio trabalho do professor, que deve estruturar sua ação tendo em vista estratégias para que o aluno saia de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem, para uma postura de participação ativa no processo de construção do conhecimento.

O Atendimento Educacional Especializado para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais e para isso é preciso que se deixe de focar em atividades que trabalhem apenas o concreto e passe a ampliar suas possibilidades trabalhando também com conceitos abstratos.

No espaço do AEE, os alunos devem trabalhar com conteúdos, situações e atividades distintas aos aplicados em sala de aula do ensino regular, mas que sejam fundamentais para que ele supere as dificuldades impostas pela deficiência. Isso significa que, o espaço do AEE não deve ser utilizado como sala de reforço, ou sala de recuperação e sim como espaço de atendimento especializado.

Todos nós em algum momento do nosso dia nos deparamos em situações de planejamento, seja ele qual for, pois ele nos dá um norte, um rumo a seguir. Essa ação já está tão inserida em nossa vida que não conseguimos realizar algo sem fazermos planos, e na educação não é diferente. Moretto (2007, p.51) diz que: "[...] o professor precisa planejar suas estratégias pedagógicas, respeitando as características psicossociais e cognitivas de seus estudantes [...]".

O planejamento é um instrumento capaz de assegurar o diagnóstico das capacidades e dos conhecimentos prévios dos alunos, das metas e meios para a sistematização de aprendizagem e prática de ensino, dos instrumentos de avaliação do processo e da elaboração de novas estratégias para a solução de problemas encontrados durante o processo educacional. Planejar exige não só esforço do professor, mas também coletivo, envolvendo toda a equipe pedagógica da escola.

Para Libâneo, o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto à sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.

Sendo assim, o planejamento que o professor desenvolve em sala de aula é importante para que ele elabore a sua metodologia conforme o objetivo que ele descreveu para seus alunos, tendo adequação para as diversas turmas e havendo flexibilidade, caso seja necessário.

Sendo assim, o bom planejamento que o professor irá desenvolver em sala de aula, quando aliado a diversos recursos metodológicos (jogos pedagógicos, várias tipologias textuais, filmes, computador etc.) irá contribuir para que as aulas tenham bons resultados, onde os estudantes e professores sintam-se entusiasmados, e o conteúdo será mais agradável e facilitará a compreensão dos alunos.

Segundo Moretto (2007, p.52):

(...) Planejar, neste contexto assume um papel importante para o professor, pois um dos primeiros cuidados em seu planejamento é verificar a relevância do que está sendo proposto para aprendizagem, diante do contexto de seus alunos. Essa relevância advém do contexto social e sociocultural dos estudantes. Ao mesmo tempo em que o professor organiza a escolha de conteúdos relevantes, ele planeja estratégias pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

O planejamento para ser bem desenvolvido exige uma sequência lógica e servirá como uma orientação, estando aberta a novas práticas. Uma sequência coerente, e bem elaborada permitirá o bom desenvolvimento do educando na autonomia de pensamentos e também na capacidade de raciocinar, e isso só se dará a partir das atividades em que os alunos possam desenvolver ativamente os propostos na elaboração do planejamento.

Esse ato exige pesquisa, estudo, traçar planos a médio e longo prazo, levantamento de recursos humanos e materiais necessários à ação; tornando-se indispensável o planejamento por parte de todos os integrantes da escola, tendo a participação do gestor e educadores, que permitirão a quem planeja tornar-se conhecedor do projeto a ser executado.

Ao desenvolver um planejamento para alunos incluídos em sala de aula juntamente com os alunos ditos "normais", o professor deve tomar alguns cuidados, como conhecer a criança e sua família, para melhor saber quem estará em sua sala de aula; quais as atitudes a serem tomadas, para que melhor esta criança se desenvolva em sala de aula; orientar-se dos materiais específicos que este aluno irá necessitar em sala de aula.

Além das informações obtidas com a família desta criança, o professor também poderá procurar o professor da sala de atendimento educacional especializado, pois este também deverá ter informações importantíssimas sobre o aluno, em seu processo educacional.

Além de o professor adaptar o currículo às circunstâncias e à realidade de sua sala de aula, o planejar também é visto como um organizador e dimensionador de atividades que vai garantir a todos os alunos que avancem e coordenem os recursos existentes e o

tempo disponível para executá-la.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho investigou, através de entrevistas, as implicações existentes entre a inclusão dos alunos com deficiência intelectual, e o planejamento dos professores, no qual visou conhecer como a ação de planejar acontece entre o professor da sala de aula regular, juntamente com o professor da sala de recursos no ambiente escolar.

Os autores afirmam que a inclusão irá beneficiar os alunos com deficiência intelectual se as escolas estiverem abertas e totalmente preparadas para recebê-los. Pensando nessa perspectiva as escolas deverão revisar seus conceitos, realizando mudanças significativas para acolher a todos, com os mesmos direitos, e igualdade, onde os alunos aprenderão naturalmente a conviver com a diversidade.

Foi possível perceber que ainda faltam algumas mudanças no ambiente escolar, no que diz respeito à forma de planejamento entre os professores, no preparo para atingir os alunos incluídos, e suas dimensões, com o objetivo de levar para dentro das salas de aula um conhecimento mais competente, trazendo melhores condições para que aconteça uma inclusão verdadeira e significativa.

O professor deverá ser um mediador entre o aluno e o conhecimento, devendo criar situações para a aprendizagem, provocando um desafio intelectual, utilizando-se principalmente das relações afetivas que se desenvolvem através da convivência diária, e da construção de novas habilidades e significações.

Conhecendo bem seus alunos, o professor poderá organizar situações afetivas de aprendizagem, e, sobretudo, de interagir com eles, ajudando-os a elaborar hipóteses pertinentes a respeito dos conteúdos, por meio de constante questionamento das mesmas.

Há a necessidade de um empenho de toda a equipe escolar, no ensino regular, para que o planejamento seja efetivado, com objetivo de aprendizagem dos conteúdos que requeiram mais tempo, para que estes alunos com necessidades educativas aprendam, e para que todos os alunos se apropriem do conhecimento.

Conclui-se que a escola ainda está se preparando para as diferenças individuais, ainda temos uma escola classificatória, que quando não exclui por meio de reprovações, exclui pela não aprendizagem que ocorre.

Para que a aprendizagem significativa passe do discurso e para a interação entre o processo de ensino e o de aprendizagem, o educador não deve deter-se apenas em codificar sua mensagem, mas torná-la compreensível para o aluno.

Muito ainda tem que se avançar a fim de que sejam assegurados os direitos emanados da Constituição quanto à educação de qualidade a todos os cidadãos, independentemente se forem eles deficientes intelectuais, ou não.

Mas há um ponto bem positivo, os educadores têm uma vontade enorme para que essa inclusão aconteça verdadeiramente, buscam melhoramento em seu profissional, buscam ajuda de pessoas que possuem um conhecimento mais abrangente sobre o assunto e, principalmente, acreditam no aluno que está inserido no ambiente escolar, investindo em sua capacidade de desenvolvimento. Só assim consegue-se chegar à verdadeira inclusão escolar, mesmo andando em passos lentos.

O presente trabalho contribuiu para um aprimoramento profissional e levou a repensar a ação pedagógica frente ao aluno deficiente intelectual, conhecendo assim, a maneira com que é realizado o planejamento escolar; mesmo observando que esta ação de planejar juntos, ainda não acontece de modo estruturado e organizado.

Acredita-se que os resultados deste estudo possam contribuir de alguma maneira, com as discussões atuais, em torno da temática sobre a inclusão do deficiente intelectual no ensino regular; bem como a elaboração do planejamento integrado dos profissionais envolvidos com esses alunos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo. Aluno excluído do sistema público de ensino: a identidade em construção. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação. PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997. Disponível em:

<http:www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 26 abr. 2023.

AEE Atendimento Educacional Especializado (2008) Versão em HTML <http://74.125.47.132/search?q=cache:bp4swxabGEAJ:www.asiguatu.org.br/component /rubberdoc/doc/3/raw+ATENDIMENTO+EDUCACIONAL+ESPECIALIZADO+para+pess oas+surdas&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 26 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho

de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. Pedagogia da Esperança. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Neli Klix, O direito de ser em educação: um olhar sobre as diferenças e sobre a história da l e - gislação. Disponível em: <http://www. revistas.ufg.br/index.php/interação/article/ viewfile/3065/3082> Acesso em 26 abr. 2023.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? Revista Integração. Brasília, ano 08, nº 20, 1998. p. 26-28.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para que? São Paulo: Cortez,1998.

MACEDO, L. de. A questão da Inteligência: todos podem aprender? In: KOHL, M. L., SOUZA, D. T. R., e REGO, T. C. (orgs.) Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002a. p.117-134.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2º Ed. São Paulo. Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler, "A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o debate". Revista Integração, Brasília, ano 07, n.19, 1997 p.5057.

MANTOAN, Maria Teresa E, Inclusão. São Paulo: Edições Científicas, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MORETTO, Vasco Pedro. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Luciana Monteiro do- Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). Educação Especial. Indaial: Ed. ASSELVI, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 1995.

SMOLKA, A.L.B. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, A.L.B. et.al. Leitura e desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p.46

WINNICOT, D.W. Moral e Educação. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

INCLUSÃO ESCOLAR: HISTÓRIA E DESAFIOS

SUZANA KELLY ALMEIDA DO NASCIMENTO

RESUMO

Este trabalho é resultado de pesquisas sobre as dificuldades de inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar, no decorrer da história. Seu objetivo principal é demonstrar que a inclusão de pessoas com necessidades especiais, seja está intelectual, ou física em nossas escolas, estão bem distantes do ideal, mesmo com o passar dos anos e com todo avanço tecnológico, a inclusão de pessoas com algum tipo de necessidade na educação é um grande desafio a ser alcançado. Trata – se de uma pesquisa bibliográfica cujos procedimentos metodológicos envolveram seleção da literatura básica e fichamento das obras selecionadas para realização desta pesquisa. A escolha do tema partiu das inquietações sobre as dificuldades encontradas para este ingresso e, sobretudo o preconceito que muitos alunos portadores de necessidades especiais sofrem ao ingressar na escola.

Palavras-chave: necessidades especiais; preconceito; inclusão.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema central discutir a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, seja ela física ou intelectual e os preconceitos sofridos por estes em sua vida escolar.

Ao longo de duas décadas a inclusão escolar tem sido tema de muitos debates com cunho político em torno de falar sobre interação de pares, a formação de profissionais especializados, porém existem persistentes embates teóricos e a ausência de um consenso na forma eficaz de tornar a inclusão mais significativa e eficaz, dificultam essa inserção.

Este artigo tem como objetivo geral rever ao decorrer da história a evolução do processo da inclusão, junto aos setores da sociedade, como tem sido realizada e quais as políticas públicas que foram criadas a fim de repensar e propor questões que ajudem a trabalhar a verdadeira inclusão, os investimentos realizados para formar profissionais qualificados e especializados, entre outros.

Este tema se justifica como uma forma de oportunizar uma discussão e reflexão, que poderá promover um aprofundamento teórico a respeito da importância da educação inclusiva no Brasil.

Partindo do princípio de que no processo educativo, o professor deve direcioná-lo de forma planejada, sistematizada, tornando o saber docente uma alavanca.

Esta pesquisa foi de caráter bibliográfico, pois segundo Gill (2002) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos.

1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Segundo o dicionário Aurélio educação é “Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, objetivando à sua melhor integração individual e social.

Portanto educação é o ato de educar, instruir, disciplinar, compartilhar, encaminhar, no sentindo mais ampla educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de geração a geração.

Nessa linha de pensamento pode se definir ainda educação como a ferramenta básica para a inserção de qualquer pessoa em seu meio social, pois ela transmite cultura, constrói o cidadão, amplia conhecimentos visando à construção de um mundo melhor para todos, sendo assim o acesso há educação deveria ser algo natural e fácil, porém os caminhos que levam a formação de um ser humano não são tão fáceis, no decorrer deste artigo será mostrado como esse processo se define.

O desenvolvimento histórico da educação inclusiva no Brasil, data desde o século XIX, quando os serviços dedicados a esse segmento da população, eram norteados por experiências norte-americanas e europeias e foram trazidas por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e programar ações isoladas para atender pessoas com qualquer tipo de deficiência.

A educação inclusiva no Brasil possui três grandes períodos:

- De 1854 a 1956 – marcado por iniciativas de caráter privado;
- De 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional;
- De 1993 até o presente ano – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

O Brasil adotou a educação inclusiva proferida na declaração de Salamanca (Salamanca 2004). Sendo assim ela foi é norteadora no Brasil para sua política educacional.

Neste novo milênio o educador necessita criar um ambiente escolar que seja adequado aos inúmeros alunos que ingressam no sistema escolar, com o passar dos anos observou-se a necessidade de um planejamento mais estruturado para atender essa demanda.

No Brasil até o século XVIII o atendimento de pessoas com deficiências, com pode-se constatar que as noções que se tinham a respeito de deficiências eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havia base cientifica para sustentar as noções sobre deficiências, eram encaradas como diferenças individuais e por essa razão não eram compreendidas nem estudadas (Mazzota (2005, p.16.). Sendo assim os portadores de necessidades especiais viviam sem poder exercer plenamente seus direitos como cidadãos.

Uma das razões para que esse tipo de atitude ocorra, é o fato de que a religião com toda sua força cultural afirma que somos todos "imagem e semelhança de Deus", ser perfeito, e entende-se que essa perfeição para a condição humana quer dizer, não existir nenhum tipo de deficiência, pois se acreditava que se não fosse parecido com Deus ou fosse um portador de deficiência teria que viver à margem da condição humana.

Somente em 1972, foi criado o Ministério de Educação e Cultura (MEC), onde sua área de competência é a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes, neste ministério foi criado o Grupo Tarefa de Educação Especial, onde vários profissionais atuaram na primeira proposta brasileira para uma educação especial, com isto foi criado CENESP- Centro Nacional de Educação Especial que atualmente tem outra nomenclatura (SEESP) - Secretaria de Educação Especial.

As políticas públicas brasileiras de educação especial por muitos anos se mantiveram sob o mesmo comando, ou seja, foram gerenciadas por um grupo que se dedicou inteiramente a esse assunto, esse grupo era formado por políticos, pais, educadores, personalidades que se identificaram e se solidarizaram com a educação de pessoas com portadoras de necessidades especiais.

No século XX, a educação especial passou por profundas transformações e alguns movimentos sociais reivindicaram a igualdade entre todos os cidadãos, e o fim de qualquer discriminação.

Aos poucos foram incorporadas ao sistema educacional regular fórmulas que facilitassem o ingresso de alunos com alguma necessidade especial e ao mesmo tempo, no campo educativo foram propostas profundas reflexões, fazendo com que alunos portadores de necessidades especiais fossem vistos a partir de um enfoque mais inclusivo, sendo que esta inclusão é de responsabilidade das instituições escolares e estas devem se preocupar em promover uma educação de qualidade e inclusiva.

Até a primeira metade do século XX, no Brasil era entendido que qualquer tipo de deficiência estava ligado somente ao lado biológico e orgânico, essa deficiência era produzida no início do desenvolvimento e cuja modificação posterior era extremante difícil.

Um consenso social pessimista girava em torno de que a situação de um portador de necessidades especiais era imutável, levando a omissão da sociedade em relação a organização de serviços para atender as necessidades individuais dessa população. Assim somente em um determinado momento histórico, quando a sociedade apresentou condições materiais favoráveis, que pessoas com necessidades especiais ou não, despontaram como líderes da sociedade que viviam, organizaram-se propondo uma compreensão melhor para seus pares também com necessidades especiais.

Segundo (Mazzota, 2005, p.27), essas pessoas como representantes dos interesses e necessidades das pessoas com necessidades especiais abriram espaço nas mais variadas áreas para a construção de conhecimentos e de alternativas para uma melhor condição de vida de tais pessoas.

Partindo desse pressuposto, pessoas com algum tipo de necessidades especiais em posições de liderança, intercedendo por seus pares, surgiram as primeiras escolas de educação especial que na visão de muitos profissionais é o tipo ideal de instituição para esses alunos portadores de necessidades especiais, contudo essas escolas além de trabalharem um ensino diferente das escolas regulares, possuem professores especializados, mas que em contrapartida cobram-se valores exorbitantes em relação a escola regular.

A APAE (Associação de Pais Amigos dos Excepcionais de São Paulo) que possuem mais de mil unidades em todo Brasil, foi fundada por pais de portadores de necessidades especiais, com o intuito de reivindicar um ensino de qualidade para seus filhos, e até hoje tem feito a diferença na vida de muitas famílias.

Com um pensamento diferente de outros países, os pais brasileiros em sua maioria, defendem a educação de seus filhos em escolas especiais, pois muitos desses pais não tem segurança na inclusão escolar de

seus filhos em escolas de ensino regular, apesar de nossa Constituição Federal, assegurar esse direito, exercer esse direito ainda é deficiente, gerando muita insegurança aos familiares e alunos que fazem uso da rede de ensino regular pública.

O resultado de duas Guerras Mundiais que aconteceram no século XX, ocasionou o aumento do número de pessoas algum tipo de necessidades especiais, colocando o tema de inclusão no centro das preocupações coletivas e exigindo um papel mais atuante dos Estados, e é nesse momento que as medidas relacionadas à proteção e inclusão das pessoas com deficiências passam a ser pensadas como políticas públicas.

Somente na década de 80 e início da década de 90 é que as pessoas portadoras de necessidades especiais se organizaram, participando de Comissões, Fóruns e movimentos que visavam assegurar os direitos adquiridos, destacando o direito ao convívio com a sociedade em geral.

Segundo Mazzota (2005, p.15):

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiências é uma atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século. (Mazzota, 2005, p.15).

Os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais surgiram primeiramente na Europa, posteriormente, chegando posteriormente ao Brasil.

Fazendo um breve relato sobre a história da inclusão de pessoas com necessidades especiais, pode-se dizer que passaram do descaso total onde representavam um problema de ordem ética ou moral, para um novo período que embora fossem consideradas doentes ou defeituosas passaram a ser enxergadas pela sociedade.

2. AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No artigo 205 da Constituição Federal 88, estabelece que: " A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

No entanto são inúmeras dificuldades encontradas no ambiente escolar para portadores de necessidades especiais, que vão desde as péssimas condições físicas das instituições, falta de preparo dos educadores somado ao grande preconceito que carregamos em nossa história como nação, como foi citado no capítulo anterior.

Aprofundando um pouco mais sobre o tema proposto, podemos verificar que são poucos docentes que realmente possuem preparo profissional e emocional para lidar com esse tipo de demanda, alguns fatores contribuem para essa falta de investimento, um exemplo são os baixos salários na área da educação, muitos profissionais necessitam lecionar em diversas instituições de ensino para completar seu orçamento. Outro agravante é que muitos profissionais que estão hoje em sala de aula se formaram em uma época em que não havia tratamento especifico, para as pessoas com necessidades especiais.

As barreiras precisam ser quebradas em relação à inclusão escolar, pois se anteriormente pensava-se que um portador de necessidades especiais não era capaz de aprender, hoje já é comprovado que ele é capaz de aprender e se desenvolver a partir de estímulos, atendimento adequado e especializado.

Cabe ressaltar que muitos destes alunos acabam desenvolvendo outras habilidades para compensar as inexistentes e desta forma superam e vencem desafios diários se desenvolvendo tanto pessoalmente como socialmente.

Na sociedade brasileira as marcas de desigualdade e preconceito, são muito latentes até o presente momento, com isso são necessárias e de extrema importância políticas públicas de inserção de pessoas com necessidades especiais na sociedade, pois possibilitam que essas pessoas possam conviver e ter acesso aos bens e serviços que todos cidadãos têm direito.

Para que aconteça uma educação inclusiva é necessário romper com os preconceitos criados pela própria sociedade, é de extrema urgência investimento na formação de profissionais especializados, para atuarem nas instituições de ensino.

A conscientização é a arma mais poderosa para mudar pensamentos, atitudes e costumes, na relação de como vemos o outro seja ele diferente ou não, o respeito parte de pressuposto que todos temos direitos e deveres iguais, e por isso devemos respeitar e ser respeitado, o ambiente escolar é um mundo gigantesco carregado de historicidade, por isso necessita passar por grandes reformas na maneira que se enxerga o outro, há um longo caminho a ser percorrido para que as novas gerações convivam com as diferenças, respeitando sempre.

As instituições de ensino necessitam

ter uma equipe de profissionais, como pedagogos, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos para garantir o processo de ensino-aprendizagem e inclusão com qualidade.

A escola brasileira tem percorrido um caminho até o momento para a acolhida de todos os alunos sem distinção que tem chocado com o caráter inteiramente excludente e conservador do nosso ensino em todos os níveis: básico e superior, de acordo com Silva (2000).

É importante dizer que ao tentar incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular tem encontrado muitas dificuldades, pois ainda temos muito da cultura assistencialista/terapêutica na Educação Especial, vale ressaltar que por estarem preparados para receber um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto elitista e meritocrático, nossas escolas produzem situações de exclusão injustamente, prejudicado a aprendizagem de muitos estudantes.

A falta de legislação para fundamentar planos e propostas educacionais, tem tornado esse problema da exclusão ainda maior, somados a falta de controle dos pais e das autoridades de ensino tornam essa questão ainda mais difícil.

Com muito esforço e perseverança os caminhos educacionais estão sendo abertos, ainda que diante de resistência de muitos. Como afirma Pierucci (1999), estamos no tempo das diferenças, onde a globalização tem sido mais do que uniformizada, pluralizante, temos o direito de sermos diferentes, se já reconhecemos isso, a novidade reside em queremos ter também direitos diferentes.

Segundo Freire (1996, p.64), "a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca". Esse movimento citado por Freire pode-se ser entendido como o que Marie-Michele Pineau (1983 apud PINEAU, 1988, p.65), chama de autoformação, ou seja, como a definição que é "a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação". Entende-se como autoformação o princípio de favorecer a automatização do sujeito, fazendo que o professor assuma a necessidade de aprender e apropriar-se do processo de formação.

Concluindo aprender sempre será um desafio, seja ele na educação especial ou na regular, os novos conteúdos necessitam fazer algum sentido para quem está aprendendo, porque o ato de aprender deve ser prazeroso para que todo processo de aprendizagem faça sentido e tenha sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a tudo que foi exposto e analisado neste artigo, pode-se concluir que será necessária uma grande transformação em nossa sociedade, na questão de se despir de todo preconceito e entender que o diferente também faz parte do todo, afinal somos todos diferentes.

Precisamos de políticas públicas que reforcem os direitos na educação dos portadores de necessidades especiais, sejam essas instituições de ensino regulares ou especiais.

Acredita-se que a inclusão escolar passe por questões técnicas, legais e didático pedagógicas, entretanto todas as partes educacionais, é necessário que o professor seja muito bem-preparado, que ame realmente o que faz, e que valorize a diversidade humana, para que o processo de aprendizagem seja satisfatório.

Ao longo da história muitas alterações já foram feitas nas políticas públicas de inclusão de portadores de deficiências, lembrando que a inclusão é um processo gradativo e lento, no entanto o ponto determinante para que esse processo aconteça é uma mudança total de postura, perante a heterogeneidade humana, colocando a diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social.

Em uma instituição onde as diferenças são respeitadas e a valorização do potencial humano está acima de qualquer diferença e/ou deficiência está em primazia, a taxa de sucesso em educar e criar um cidadão respeitável é altíssima.

No processo de inclusão, o mais importante é não se preocupar com a diversidade, pelo contrário, é nela achar uma oportunidade de enriquecimento individual, social e de ensino-aprendizagem.

Incluir implica em uma transformação no espaço escolar e fora dele, quebrando diversos paradigmas e atendendo a diversidade humana com ajuda de recursos materiais e financeiros.

O grande desafio está em criar uma homogeneidade na questão da inclusão, onde todos falem a mesma língua, nas questões de ensino-aprendizagem.

A inclusão não consiste apenas em inserir este aluno numa classe e esperar que o professor saiba trabalhar com ele, incluir é acreditar no potencial deste aluno, investir na formação e especialização desse professor, criar desafios e ajudá-lo a superá-los e por fim estar aberto as mudanças de nosso novo tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARAÚJO, U. F. Temas transversais e a

estratégia de projetos. São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2/01 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação

Técnica. Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades Educacionais especiais. / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

CABRAL, A.; NICK, E. Dicionário técnico de Psicologia. 13ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

COLL, Cesar, MARCHESI, Álvaro, PALÁCIOS, JESUS, Desenvolvimento psicológico e educação. Volume 3, 2a Ed, Porto Alegre, Artmed, 2004. COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A. "Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência" In: Psicol. USP. São Paulo, v. 8, n. 1, 1997.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da Educação. Série Ideias, nº 23. São Paulo: FDE, 1994, p. 25-31.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, C.; BARBOSA, A. "Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral:

atitudes de professores do ensino fundamental" In: Rev. bras. educ. espec.

Marília, v. 12, n. 1, Apr. 2006.

LIMA, L. P. Prática de Psicologia Moderna: Saúde Física e Psíquica. Vol. 5. Rio

de janeiro: Editora Honor, 1971.

LODI, L. H.; ARAÚJO, U. F. "Ética, cidadania e educação: escola, democracia e cidadania" In: Ética e cidadania : construindo valores na escola e na sociedade.

Secretaria da Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da educação, 2007, p. 67-76.

MAIA, C. M. "Dificuldade de ou na aprendizagem? Algumas problematizações. Ciências e Conhecimento" in: Revista Eletrônica da ULBRA São Jerônimo, vol. 01, 2007.

MANHANI, L. P. S. et al. "Uma caracterização sobre distúrbios de aprendizagem" In: Revista de Psicopedagogia, ABPp, 2006.

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

MAZZOTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas, 5a edição, São Paulo, Cortez Editora, 2005.

MICHELS, M. H. "Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar" In: Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, Dec. 2006.

SANT'ANA, I. M. "Educação inclusiva: concepções de professores e diretores" In: Psicol. estud. Maringá, v. 10, n. 2, Aug. 2005.

SANTOS, J. A.; PARRA FILHO, D. Metodologia Científica. São Paulo: Futura, 1998.

SASSAKI, R. Kazumi, Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 5a ed. Cidade: Rio de Janeiro, Editora WVA, 1997.

A APRENDIZAGEM DO ALUNO DEFICIENTE INTELECTUAL

TALITA BRUNA DE SOUZA LEÃO

RESUMO

Este estudo justifica-se por valorizar a relevância de incentivar o estudo da deficiência intelectual, visando promover a inclusão de crianças deficientes no ambiente escolar, compreendendo seu desenvolvimento e aprendizagem, tomando como ponto de discussão a história da Inclusão no mundo e no Brasil, as especificidades da deficiência intelectual, as leis que amparam a inclusão, o desenvolvimento da criança deficiente e o papel da escola nesse processo.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Inclusão; Desenvolvimento; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema bastante discutido atualmente. Sabendo que a educação é um direito garantido à todos, faz-se necessário que os professores e profissionais que atuam na área da educação estejam preparados para atender as mais diversas demandas em sala de aula.

É necessário conscientizar-se de que a escola receberá alunos com necessidades diferentes e deverá se mobilizar para eliminar as barreiras que impedem o acesso, permanência e participação do educando na escola. No caso de alunos com deficiência física, podemos dizer que eliminar essas barreiras pode ser mais simples, visto que normalmente são barreiras físicas, como falta de rampas e elevadores, corrimãos, ou de materiais adequados para uso escolar, no entanto, para o atendimento à alunos com deficiência intelectual é necessário investir em profissionais competentes, estudos de caso e capacitação, para que a passagem desse aluno pela escola seja eficaz e não superficial, apenas de aparência. Todos os alunos devem ter acesso à aprendizagem e não apenas ao espaço físico da escola.

2. HISTÓRIA DA INCLUSÃO

A inclusão social e escolar de pessoas deficientes passou por muitas fases antes de conquistar a garantia de direitos e seu espaço na sociedade. Durante muito tempo qualquer pessoa que nascesse com alguma característica física diferente do considerado comum, com uma aparência distinta, era confinado à uma condição inferior e consequentemente excluído da sociedade.

Na idade média, prevalecia a religião, o divino. A igreja influenciava o modo de pensar e o comportamento da época. Qualquer diferença, física, sensorial ou motora era considerada como algo maligno. Desta forma, pessoas com qualquer diferença, seriam submetidas à Santa Inquisição, excluídas e marginalizadas.

No período medieval ainda, começaram a surgir algumas instituições de caridade com intuito de prestar assistência à esse público. A família não era responsabilizada pela pessoa deficiente, sendo considerado até mesmo vergonhoso ser associado como familiar. Desta forma, a família abandonava o deficiente em instituições de caridade, sendo submetidas ao isolamento social, internadas em hospitais para doenças mentais, mais conhecidos como manicômios.

No começo século XIX, ainda não havia a intenção de integrar pessoas com deficiência na sociedade, porém foi quando despertou uma maior reflexão a respeito da responsabilidade da sociedade com essas pessoas.

Nesse período, a sociedade passou a reconhecer a necessidade de uma atenção especializada às pessoas com deficiência, não apenas em abrigos e hospitais, estabeleceu-se o pensamento de "que eles na verdade não precisavam tanto de hospitais de caridade ou de casas de saúde, mas de organizações separadas, o que tornaria seu cuidado e seu atendimento mais racional e menos dispendioso" (SILVA, 2009). Apesar disso, a internação das pessoas com deficiência com o propósito de tratamento de suas doenças, continuou sendo uma forma de exclusão e marginalização dessas pessoas.

Na segunda metade do século XIX, se estabeleceu um maior reconhecimento da pessoa com deficiência, a partir da visão do potencial para o trabalho, ideia que foi reforçada a partir da determinação de Napoleão Bonaparte ao exigir "de seus generais que olhassem os seus soldados feridos ou mutilados como elementos potencialmente úteis, tão logo tivessem seus ferimentos curados" (SILVA, 2009)

Apenas no início do século XX que impulsionou-se um movimento em busca de encontrar soluções mais plausíveis para o atendimento, proteção e inserção da pessoa com deficiência na sociedade.

2.1 HISTÓRIA DA INCLUSÃO NO BRASIL

No Brasil houve um maior avanço das pesquisas médicas e o interesse da área de educação especial apenas no século XIX, inicia-se então, um interesse maior em estudos multidisciplinares e interdisciplinares nas

áreas da psicologia, educação e filosofia com intuito de inserir socialmente pessoas deficientes.

No século XX, aconteceram as primeiras mudanças com relação ao cuidar, educar indivíduos que precisavam de ajuda especializada. iniciaram-se os investimentos em escolas, institutos existentes até a atualidade, tidos como referência.

2.2 Legislação

A Educação Especial está fundamentada na Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Os capítulos que a amparam são o Capítulo II – Da União em seu Art. 23 que afirma que "É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] II. cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

Em seu 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 e em seu Art. 208, dispõe que o dever do estado com a educação em garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, prioritariamente na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em seu Art. 54 assegura à criança e ao adolescente portador de deficiência o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Outros instrumentos relevantes para a educação especial são: A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994.

A Declaração de Salamanca é o marco inicial para a criação de políticas de educação inclusiva federais, estaduais e municipais. Nela é defendido que o governo dê prioridade política e financeira para o aperfeiçoamento dos sistemas educacionais, para que estes se tornem inclusivos e aptos a atender todas as crianças, independente de suas dificuldades.

No Brasil, a política de educação inclusiva foi introduzida através da Política Nacional de Educação Especial (PNEE). O objetivo da Política Nacional de Educação Especial é criar condições para que as pessoas com necessidades educacionais específicas tenham suas potencialidades desenvolvidas.

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

Desde 1961, o Brasil assegura a educação de alunos deficientes na rede regular de ensino, de acordo também com o que é defendido pela Declaração de Salamanca (1994). Foi aprovada em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que recomenda que a educação especial deve nas escolas privadas e públicas da rede regular de ensino. Em 2003, o Ministério da Educação criou o "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade", que preconiza disseminar a política de educação inclusiva e apoiar a formação de gestores e educadores para possibilitar a transformação de unidades educativas em unidades inclusivas.

3. Deficiência intelectual

Antigamente conhecida como deficiência mental, deficiência intelectual é a nomenclatura usada atualmente, termo que foi aprovado em agosto de 2006, na

Convenção Internacional de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU).

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico e sim um ou mais fatores que causam um prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro, sendo caracterizada por um funcionamento intelectual que não corresponde à média esperada, ou seja, um funcionamento intelectual abaixo do que é considerado normal, relacionado à limitações no funcionamento adaptativo.

O funcionamento intelectual pode ser compreendido como habilidades de pensamento abstrato, planejamento, resolução de problemas, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por experiência. O funcionamento adaptativo diz respeito a habilidades cognitivas e comunicativas, competências sociais, e exercício da autonomia. Pessoas com deficiência intelectual costumam apresentar dificuldades em estabelecer relações sociais, compreender ideias abstratas, como por exemplo metáforas ou realizar atividades diárias de autocuidado.

As causas da deficiência intelectual podem estar relacionadas à fatores genéticos, fatores de risco durante a gestação, ou período pré-natal e fatores ambientais, referente à influências negativas no ambiente, como doenças que podem modificar o desenvolvimento embrionário ocasionando má formações, e fatores perinatais, que se refere ao momento do nascimento ou após, durante o atendimento materno-infantil.

3.1 O desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual

Durante muito tempo, crianças com qualquer tipo de deficiência foram excluídas da escola, sendo que crianças com deficiência intelectual eram consideradas incapazes de aprender. Ao longo dos anos, a partir de pesquisas e estudos na área, esses conceitos mudaram. Atualmente temos a legislação que garante a todos os alunos o direto ao acesso e permanência na escola.

O conceito de inclusão não propõe apenas o acesso do aluno ao espaço físico da escola, prevê também a acessibilidade, ou seja, eliminar as barreiras e obstáculos que impedem a participação plena de todos no processo de aprendizagem.

Para garantir que uma criança deficiente intelectual tenha um desenvolvimento escolar garantido, devemos eliminar o conceito de que o estudante deficiente é incapaz de aprender. Devemos partir do pressuposto de que todos são diferentes, sendo a diferença valorizada e respeitada, sendo a escola o espaço onde os conhecimentos e capacidades da criança serão valorizados e desenvolvidos.

Em seus estudos Vigotsky, evidenciava a importância da experiência no processo de aprendizagem e desenvolvimento, o que é valido para todas as crianças, incluindo alunos com deficiência intelectual, "todas as crianças podem aprender e se desenvolver... As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental" (VIGOTSKI, 1989).

Vigotsky defendia que o desenvolvimento do ser humano acontece por meio das relações sociais constituídas ao longo do tempo. Desta forma, entende-se que o aluno já possui aprendizagens ao chegar à escola, sendo que esta, possibilitará novas aprendizagens. Validamos assim, a essencial articulação entre escola e família, visto que se apresenta como uma possibilidade para a escola se apropriar das aprendizagens já adquiridas pelo aluno.

Fundamentado no conhecimento prévio trazido pelo aluno e adquirido por meio de suas relações sociais, o professor conseguirá analisar o nível de desenvolvimento do aluno e assim será capaz de planejar suas ações visando expandir os conhecimentos do aluno.

Cabe a escola garantir condições para a redução das desigualdades, reconhecendo que todos são capazes de aprender destacando que qualquer aluno pode apresentar dificuldades de aprendizagem.

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes (VYGOTSKY, 2001, p. 97).

É preciso um olhar atento por parte da equipe pedagógica tendo como objetivo proporcionar os estímulos necessários.

O desenvolvimento será construído por meio da interação, inicialmente a criança necessitará de apoio, ao longo do tempo esse apoio será abreviado até que a criança seja capaz de realizar a tarefa sem auxílio algum.

O professor será responsável por mediar o processo de aprendizagem, devendo estar consciente de que cada criança aprende de uma maneira diferente, respeitando os limites, o tempo e as dificuldades de cada criança.

3.2 A aprendizagem

Partindo do pressuposto de que a escola deve ser um lugar plural e democrático, que recebe uma imensa diversidade de saberes, e que deve proporcionar o reconhecimento e a valorização das diferenças. Desta forma também a educação inclusiva é fundamentada no respeito e na diversidade. É imprescindível que as estruturas educacionais admitam as diferenças e a diversidade e se adaptem à elas, reafirmando a heterogeneidade da sociedade.

A teoria das inteligências múltiplas, desenvolvida pelo psicólogo norte-americano, Howard Gardner, que depois de muita pesquisa, concluiu que o cérebro humano apresenta oito tipos de inteligências, sendo que grande parte das pessoas possuem uma ou duas desenvolvidas. Inicialmente, apresentou sete tipos de inteligência, que destacaremos abaixo:

1. Lógico-matemática trata-se capacidade de realizar operações numéricas e habilidade para raciocínio lógico-dedutivo.

2. Linguística diz respeito a habilidade de aprender idiomas e utilizar de forma criativa as palavras na expressão oral e escrita.

3. Espacial: disposição para relacionar padrões, reconhecer similaridades e manipular formas espaciais

4. Corporal Cinestésica: potencial para usar o corpo com o fim de resolver problemas ou fabricar produtos. Envolve o autocontrole corporal.

5. Interpessoal: capacidade de compreender as intenções e os vontades de outras pessoas. Apresenta facilidade em se relacionar bem em sociedade.

6. Intrapessoal: inclinação da pessoa para se autoconhecer. Administrar sentimentos e emoções.

7. Musical: aptidão para reconhecer melodias, apreciar e compor padrões musicais.

Posteriormente, acrescentou a lista a inteligência Naturalista, que diz respeito a sensibilidade da pessoa para se relacionar com o meio ambiente, reconhecer e classificar espécies da natureza.

Gardner afirma que essas inteligências podem ser determinadas pela genética, onde a pessoa já nasce com essa inteligência, ou podem ser desenvolvidas a partir de experiências vividas. Podemos concluir, que os estímulos e o ambiente social são de extrema importância no desenvolvimento de de determinadas inteligências.

As pesquisas e a teoria de Gardner, contribuíram para uma reflexão a respeito da maneira de ensinar e entender a capacidade de cada aluno. Um aluno com deficiência intelectual, por exemplo, pode apresentar uma lesão ou disfunção parcial do cérebro, que pode ter como consequência a perda de ações relacionadas a uma ou mais inteligências específicas à área do cérebro atingida, porém não a todas. No geral, todas as pessoas podem possuir uma inteligência mais desenvolvida que outras, da mesma forma, a criança com deficiência intelectual.

A escola deve se apresentar como o ambiente onde essas inteligências serão estimuladas e desenvolvidas. A teoria de Gardner, pode funcionar como um instrumento para a capacitação de professores no trabalho com deficiências, possibilitando que esses reconheçam nas crianças inteligências a serem desenvolvidas, visando as possibilidades e não apenas as limitações.

Nessa perspectiva, o pensamento de Gardner nos permite refletir a respeito de uma prática pedagógica inclusiva se baseando na teoria das inteligências múltiplas, apropriando-se do conceito de que todos possuem habilidades, sendo que cada um desenvolverá mais uma habilidade específica em detrimento de outras. Porém todas devem ser valorizadas e desenvolvidas. Cabe ao professor auxiliar nesse processo, incentivando o aluno e proporcionando novas vivências, experiências diferenciadas que promovam e estimulem a aprendizagem, assegurando o aproveitamento máximo do potencial do aluno.

A educação inclusiva não pode valorizar apenas um tipo de inteligência. É necessário um olhar apurado, cuidadoso, capaz de identificar as capacidades, valorizando os conhecimentos e experiências trazidos pelo aluno. Portanto é importante que o professor aprenda as diferenças e a diversidade, estando consciente de que existem diversas inteligências, e que todas devem ser valorizadas e desenvolvidas.

Reafirmamos assim o papel do professor incentivando e proporcionando ao aluno um ambiente que possibilite interação do aluno com meio, construindo relações sociais que promovam sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas potencialidades.

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão é um movimento mundial que combate a exclusão e luta pelos direitos, buscando qualidade de vida para todas as pessoas com ou sem deficiência, apesar, de normalmente, o termo ser associado à inclusão de pessoas com deficiência.

A inclusão escolar refere-se a garantia de acesso à educação, de forma igualitária a todas as pessoas, não sendo tolerado nenhum tipo de discriminação, preconceito ou exclusão, acolhendo a todos independente de cor, classe social, condições físicas ou psicológicas.

A partir da Declaração de Salamanca, surgiu o conceito de educação Inclusiva, que tem como propósito garantir o direto de todos à educação, onde alunos com qualquer tipo de deficiência ou transtorno são incluídos nas escolas. Com base na Declaração de Salamanca foram criadas legislações visando garantir a a toda diversidade de aluno o acesso à uma educação que respeita as diferenças, possibilitando também novas pesquisas e reflexões a respeito do conceito de educação inclusiva.

Segundo Sassaki:

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências (SASSAKI, 2003, p.15).

Uma escola inclusiva é uma condição necessária para uma sociedade inclusiva, desta forma, trata-se de uma proposta à diversidade que traz benefícios a todos. O aluno deficiente é acolhido pela escola, desenvolve suas habilidades e é preparado para a vida em sociedade, do outro lado, os demais alunos têm a oportunidade de conviver com as diferenças aprendendo a respeitá-las, combatendo o preconceito de forma natural, por meio da convivência.

Além de toda legislação que garante uma educação inclusiva, deve-se ressaltar que é fundamental uma reflexão profunda sobre as modificações necessárias no sistema de ensino para que isso ocorra efetivamente. A inclusão depende de uma mudança de valores da sociedade e da escola. Torna-se indispensável extinguir o pensamento de homogeneidade e estabelecer uma valorização da diversidade.

Outro aspecto a ser considerado é o papel do professor nesse processo. A discussão e estudo a respeito de como efetivar a inclusão é necessária, além da reflexão sobre práticas, atitudes e inclusão de valores que impulsionem o respeito as diferenças. O professor é o mediador desse processo e sua prática deve ser pensada visando garantir oportunidades a todos.

4.1 O Papel da Escola

O ambiente escolar deve se apresentar com um espaço que acolhe a heterogeneidade, que reconhece que seus alunos possuem variadas realidades, que respeita e valoriza suas diferenças.

É necessário que a escola se responsabilize por acolher e desenvolver práticas inclusivas capazes de garantir que todos participem do processo educacional escolar. Para isso, é importante uma reflexão sobre as necessidades educacionais especiais do aluno deficiente, visando garantir as condições que permitam atender a tais necessidades assegurando assim, a participação de todos no processo educacional.

A educação inclusiva passou a estabelecer um novo olhar sobre as diferenças e, a partir dessa visão, altera-se a posição das pessoas com necessidades educacionais especiais nos sistemas educacionais, em que o sujeito não se reduz à condição da deficiência e da incapacidade, mas, ao contrário, o fazer pedagógico é estabelecido a partir das capacidades e potencialidades que cada indivíduo tem de aprender e participar (DUTRA, 2006).

A educação inclusiva não visa apenas garantir que os alunos estejam inseridos na escola, tendo suas necessidades ignoradas, sem participar do que acontece na escola. O aluno deve estar inserido e participar do processo educativo, considerando suas dificuldades e potencialidades.

Não pode-se negar o fato de que são necessárias melhorias na qualidade do atendimento, que pode ser garantido por meio de investimentos em pesquisas e formação de profissionais, é importante que haja uma consciência de que quando se trata do atendimento à alunos com necessidades educacionais especiais não existem alunos iguais ou necessidades idênticas, assim como os demais alunos, alunos deficientes são diferentes, apresentam suas peculiaridades e necessitam de atendimentos específicos, desta forma a maneira mais eficiente de melhorar a qualidade da educação é por meio de orientação e capacitação de professores.

A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções (MENDES, 2006, p. 396)

A escola deve envolver toda a equipe escolar no processo de inclusão, propondo uma ação conjunta que impulsione em seus alunos, independente de suas limitações, o desenvolvimento de suas potencialidades, pois somente assim será consolidado o processo de inclusão e efetivado o ensino e a aprendizagem, culminando em um espaço sem preconceitos e tolerante que valoriza a individualidade de cada um.

É essencial salientar que o processo escolar deve valorizar a diversidade e que apesar de se tratar de uma tarefa complexa, essa realidade não pode ser alterada. A Inclusão apresenta-se como um desafio, porém um desafio possível e atingível. Muitas barreiras já foram superadas, porém ainda existem muitas que se tornam obstáculo à inclusão.

A escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, à variedade humana. Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando "aqueles que não aprendem como os outros", sob a pena de negar a si própria. Não se pode continuar a defender que tem de ser a criança a adaptar-se às exigências escolares, mas sim o contrário. Efetivamente, a escola, ou melhor, o sistema de ensino, não pode persistir excluindo sistematicamente as crianças deficientes, estigmatizando-as com a desgraça, rotulando-as com uma doença incurável ou marcando-as com um sinal de inferioridade permanente (FONSECA, 1995, p. 202).

Dessa forma, segundo Silva (2006) a Educação Inclusiva é fundamentada no res-

peito e na diversidade que se converte em alternativas para que os sistemas educacionais possam eliminar as mais diversas formas de exclusão educacional. É primordial que as estruturas educacionais, em conjunto com a sociedade aceite e abrace as diferenças existentes entre as pessoas, visto que a diversidade e a heterogeneidade sempre existirão independente da presença dos alunos com necessidades educacionais específicas.

A escola é a instância privilegiada para adquirir instrumentos necessários para a aprendizagem significativa de todos os alunos independente de suas dificuldades e potencialidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho e tendo por base os estudos e análises realizadas, foi observado o percurso histórico da inclusão e no mundo, destacando a visão de autores muito relevantes que diziam algo a respeito da importância de estudos e pesquisa a respeito da deficiência intelectual criando assim possibilidades de reafirmar a importância da inclusão, ampliando assim o acesso de todos à escola.

Foi apresentada uma breve síntese da história da inclusão no mundo e no Brasil. Discorremos a respeito das principais legislações que amparam a inclusão escolar.

Por conseguinte, foram apresentadas algumas especificidades da deficiência intelectual, bem como suas possíveis causas, além das singularidades no desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

Foram apontados caminhos que podem levar a escola a efetivar a inclusão que já é garantida pela legislação, promovendo assim uma sociedade inclusiva. Foram realizadas análises sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, ressaltando a importância da mediação pedagógica, do envolvimento da família e da interação entre a família e a escola.

As ideias aqui expressas são reflexões, não acabadas, mas com possibilidades, dentre muitas existentes de se pensar com mais atenção e cuidado na deficiência intelectual e na inclusão do aluno deficiente intelectual. Analisamos estudos e teorias de autores importantes na área da educação realizando conexões entre as teorias e o desenvolvimento do aluno deficiente intelectual. Refletimos a respeito da importância da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, ressaltando assim a relevância da inserção do aluno deficiente no ambiente escolar.

Foi apontada, a importância do estímulo para o desenvolvimento da criança, sendo primordial que a escola seja responsável por oferecer esse estímulo, capacitando assim, seus professores para que estes desenvolvam seu trabalho respeitando o desenvolvimento e as necessidades do aluno.

Por fim, foi discutido o papel da escola, que deve se apresentar como um ambiente acolhedor, o papel do professor, que deve estar devidamente capacitado e consciente das potencialidades de cada aluno. Abordamos também o acompanhamento da família nesse processo, que será responsável por estimular o aluno, sendo que uma relação bem estruturada entre a família do aluno e a escola complementará esse processo.

6. REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, T. Inteligências Múltiplas na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. MEC, 1961

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692, DE 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº

7.853, de 24 de outubro de 1989. MEC, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira. Estimulação Essencial ao portador de

Surdez. Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, volume 3.

Foz do Iguaçu – PR: Qualidade, 1998. p. 86-90

CARVALHO R. E., A Nova LDB e a Edu-

cação Especial. São Paulo: WVA, 2007.

DUTRA, C. P. Políticas públicas de inclusão e o papel da educação especial. In: MANZINI, E. J. (Org.). Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006.

FONSECA, Vítor da. Educação Especial: Programa de estimulação precoce - uma introdução às ideias de Feuerstein. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Leitura e Envolvimento: A Escola, a

Biblioteca e o Professor na Construção das relações entre leitores e Livros. Campinas, Universidade Estadual de Campinas. Dissertação de Mestrado, 2006

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.

Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

PEREIRA. Esther Cristina. Escola e família: uma parceria que dá certo. Curitiba: E. C. Pereira, 2004.

ROSS, Paulo Ricardo. Pressupostos da integração: Integração frente à realidade educacional. Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, volume 3. Foz do Iguaçu – PR: Qualidade, p. 239-43, 1998.

LETRAMENTO INFANTIL

TATIANA SANTOS NOVAES

RESUMO

Esse trabalho discute o letramento, a educação infantil, as práticas pedagógicas, as teorias e os princípios norteadores da prática escolar. O levantamento bibliográfico realizado para compô-lo tem como referência a proposta integradora para a infância que possibilite as crianças apropriarem-se de diferentes saberes e linguagens que circulam em seu meio social. O objetivo geral foi estudar o impacto do letramento na infância contextualizada num universo cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, dentre outros. O conteúdo traz repertório para se refletir em experiências e estudos já consolidados e seus impactos na prática pedagógica. Foi possível apontar por intermédio desse levantamento que o letramento contribui para a construção de saberes necessários para o desenvolvimento integral do ser humano desde a infância, com vistas a ajudar as crianças a construírem conhecimentos sobre si e sobre o mundo, contudo a mediação desse conhecimento precisa dialogar com a cultura da infância.

Palavras-chave: Letramento; Educação Infantil; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A Constituição aponta para o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças e reconhece a Educação Infantil como dever do Estado.

Desde então a educação de crianças muito pequenas está em constante processo de reformulação, discussão, estudo e pesquisa acerca da mediação da aprendizagem de crianças em espaços coletivos e sobretudo sua função social e preparação para a cidadania.

Por esse processo passa a discussão sobre a alfabetização na educação infantil, que vivencia dúvidas relacionadas à linguagem escrita e a mediação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido que deve observar em sua prática normas, diretrizes e legislações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos e orientam as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Por algum tempo a alfabetização foi entendida como a aquisição de um código e nele seus fonemas e grafemas se relacionam, atualmente se compreende como um processo complexo que se dá na aquisição da linguagem, a ser compreendida e escrita pelas crianças em todas as áreas de conhecimento.

Alcançar uma prática educadora, libertadora e humana parece apontar para a construção de uma sociedade também mais humana e libertadora, tecer tais princípios na sala de aula preocupada com a apropriação do letramento e seu uso social indica um esforço coletivo gigantesco, mediado por ideias, pensamentos e teorias acerca do letramento na Educação Infantil numa sociedade em transformação.

Tais reflexões e contribuições são abordadas nesse trabalho que se constituiu com pesquisa qualitativa de caráter exploratório, foi realizada pesquisa bibliográfica que busca contribuir para a prática de um letramento na educação infantil preocupado com o desenvolvimento global do educando.

No segundo capítulo faz uma revisão de parte que fundamenta a pedagogia enquanto ciência, se propõe a estudar a prática docente relacionada à prática do letramento, aborda conceitos, teorias e ideias.

O terceiro capítulo realiza uma revisão sobre as contribuições legais e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos que orientam execução de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

As considerações finais retomam a pesquisa teórica e seus aspectos mais importantes na condução do letramento na educação infantil e busca contribuir para a aquisição de novos saberes, discussões e investigações sobre a abordagem.

PEDAGOGIA E LETRAMENTO INFANTIL

Esse capítulo aborda a pedagogia enquanto ciência, nesse sentido a educação infantil é compreendida como a primeira etapa da educação básica, podendo ser oferecida em creches e pré-escolas, estas se caracterizam como espaços institucionais e se constituem por estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

1.1. Pedagogia

A pedagogia compreendida como ciência objetiva estudar a Educação, o processo de ensino e aprendizagens percorrido pelo humano. A qualidade da educação é uma construção histórica, nessa sua constante reconstrução aprimoram-se saberes já consolidados e as novas reflexões advindas de constantes desafios e problemáticas com os quais se depara em sua prática.

Segundo Casali (2013) a qualidade social da educação dá qualidade à vida e vice-versa, a pedagogia abordada nesse trabalho foca a mediação de aprendizagens desde a educação infantil. O autor vai ao encontro do que aponta Freire ao evidenciar a relação entre educação e desenvolvimento humano:

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles especifica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (FREIRE, 2001, P.10)

Dessa forma, estudar as atuais demandas relacionadas entre educação, letramento e sociedade implica em refletir acerca do compromisso da educação para com a contemporaneidade, e mediar essas construções de forma lúdica, onde o aluno possa protagonizar a aprendizagem das linguagens em todas as áreas, e compreender seu uso social torna-se o desafio a ser enfrentado na prática docente.

O letramento na educação infantil precisa basear-se na pedagogia da infância, de modo a articular os conhecimentos trazidos pelas crianças para com os saberes já constituídos pela sociedade, de modo a se respeitar os diferentes ritmos, condições sociais, cognitivas e também afetivas.

A meta nessa etapa é, portanto, inserir a criança num universo letrado e proporcionar à ela uma inclusão nesse universo considerando suas potencialidades, seus diferentes modos de aprender e seus diferentes ritmos.

Portanto, esse período de inúmeras possibilidades se constitui numa experiência multifacetada para seus protagonistas: o aluno e o professor, um precisa ter seus direitos de aprendizagens assegurados

Dessa forma, o letramento considera a concepção de alfabetização como uma aprendizagem do sistema de escrita, mas acima de tudo uma experiência sobre suas práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica em tecer uma vivência de aprender a aprender envolvendo vivências culturais mais amplas.

Para atender as expectativas da alfabetização na perspectiva do letramento é preciso que se construa uma prática de todos os envolvidos, seus stakeholders , em uma grande relação onde os alunos se beneficiem do direito de ser alfabetizado em todas as áreas e se inserir num universo letrado.

Nisso implícito está a necessidade de se reconhecer as múltiplas linguagens como fundamentais à aprendizagem, o desafio do educador é, portanto, criar situações para a sua vivência, em se tratando de educação infantil o olhar precisa aprimorar-se em fazê-lo de forma lúdica que resultem em sentimentos de prazer em relação a aprendizagem na etapa da educação.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (D.C. N. E.I.), após ser considera como um direito da criança, a educação infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, onde o convívio em espaço público em jornada integral ou parcial e deve zelar pelo cuidar e educar. É nessa etapa que a criança, considerada um sujeito histórico e de direitos que, vai experimentar em suas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, a oportunidade de iniciar sua construção de identidade pessoal e coletiva.

Ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, observar, experimentar, narrar e questionar a criança pode aprender, pode construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura da criança ou como considera alguns estudos: a cultura da infância.

Como preconizado em DCNEI as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos.

Ainda da observância das Diretrizes a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Propor experimentos e vivencias zelando pelas aprendizagens propostas em espaços públicos de Educação Infantil e, preocupando-se com a prática do letramento é o que se identificou no presente estudo.

Bagno (2004) diz que a língua é um rio

caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, o autor ainda aponta para uma regra linguística que diz: "só existe língua se houver seres humanos que a falem". (BAGNO, 2004, P. 9)

Portanto além de propor essa inserção no mundo lido e escrito, o processo de letramento precisa compreender e reconhecer a diversidade linguística existente em uma determinada cultura.

O que estou tentando dizer é que o domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias onde lavradores sem terras não tem o que comer.

Achar que basta ensinar a norma culta a uma criança pobre para que ela "suba na vida" é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas nas penitenciárias para resolver o problema da violência urbana." (BAGNO, 2004, P.70)

A pedagogia na alfabetização infantil em uma perspectiva de letramento

Ao que é pertinente a prática do letramento, encontram-se então alguns princípios norteadores à Educação Infantil: é preciso, dentre outras necessidades, que criem espaços e tempos para que exista a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; que se possibilite às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; que se favoreçam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura, etc.

Para Bagno:

"A língua materna [...] é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno. Por isso qualquer criança de 3 e 4 anos de idade (se não menos) já domina plenamente a gramática de sua língua. [...] Nós sim professores, temos que conhecer o hardware da língua, a mecânica do idioma, porque nós somos os instrutores, os especialistas, os técnicos. Mas não nossos alunos. Precisamos, portanto, redirecionar todos os nossos esforços, voltá-los para a descoberta de novas maneiras que nos permitam fazer de nossos alunos bons motoristas da língua, bons usuários de seus programas. (BAGNO, 2004, P.120, 124)

Ainda para o autor, fazendo a crítica ativa da nossa prática diária em sala de aula podemos ensinar deixando bem claro que isso ou aquilo não é tudo o que se pode aprender a respeito da língua, que há uma infinidade de coisas interessantes e gostosas para se descobrir no universo da linguagem.

Ao encontro dessas ideias, Ferreiro e Teberosky apontam que uma criança não pode ser avaliada a partir das dicotomias "sabe ou não sabe", "pode ou não pode", "se equivoca ou acerta". O que é importante é perceber a evolução que a criança apresenta, ainda que ela cometa erros em relação à escrita adulta. Assim sendo, segundo a autora, o professor deve avaliar a criança com mais sensibilidade e sempre interpretar a produção gráfica das crianças de maneira positiva.

Os estudos da psicogênese da língua a partir do pensamento de Piaget vão ao encontro do pensamento Freire que, sem dúvida, denotam o compromisso político de ambos acerca da defesa ao direito de uma alfabetização de qualidade.

Contudo a teoria que não se apresenta como método de alfabetização, gerou muitos problemas de interpretação: por um lado, pode ter aberto espaço para a emergência de alternativas didáticas dentro do marco conceitual da psicogênese da língua escrita. Por outro lado, levou à derivação de estágios para classificar crianças, ou a provas de diagnóstico com o mesmo fim.

Dessa forma surgem discussões, interpretações, ajustes à prática. Ao se relacionar os conceitos discutidos e ampliados na área surge a deia de letramento defendida pelo documento anteriormente citado e, nessa relação se observa diferentes pontos a se destacar:

O documento "direitos de aprendizagem" propõe para os 3 primeiros anos do ensino fundamental a alfabetização, contudo de forma isolada do trabalho pedagógico prévio que se espera para a educação infantil, dessa forma seria muito mais apropriado falar em um ciclo que se inicia na pré-escola (ou mesmo antes) e que se encerra no 1º ano do ensino fundamental do que propor o diferimento do aprendizado até o 3º ano.

O conceito central do documento para a área de Língua Portuguesa, "letramento", não é claramente apresentado, pelo menos de maneira lógica, ou a partir de uma concepção teórica conhecida. O documento assim define o termo:

"O Letramento é o termo que vem sendo utilizado para indicar a inserção dos indivíduos nesses diversos espaços sociais. Cada pessoa, ao ter que interagir em situações em que a escrita se faz presente, torna-se letrada. Não há indivíduos iletrados em uma sociedade em que a escrita está presente nas relações sociais, pois de forma autônoma ou mediada por outras pessoas, todos participam dessas situações". Mesmo que tenha havido a suposição de uma inovação, o que é proposto, além de não ser explicativo o suficiente, não apresenta nenhuma conexão com o conceito de alfabetização. Se letramento se aplica a crianças em idade pré-escolar e a analfabetos adultos, como sugere o documento, não há razão lógica para associá-lo à alfabetização, muito menos para condicionar o processo de alfabetização a um período de três anos. Do ponto de vista conceitual, portanto, o texto e a proposta dele decorrente são indefensáveis do ponto de vista lógico, psicológico e pedagógico. (p. 26 e 27)

O documento propõe que cabe a cada escola elaborar a proposta "político-pedagógica". Mesmo sendo ignoradas no documento, é às redes de ensino que cabe sempre, quando minimamente responsáveis e organizadas, elaborar seus programas de ensino com base em orientações.

Da forma proposta no documento, o país não terá uma base comum.

A PESQUISA

A pesquisa bibliográfica se apresenta enquanto base teórica que fundamenta esse trabalho, a autora buscou a luz de estudos, pesquisas e teorias, compreender a inclusão na educação infantil.

O levantamento bibliográfico apontou que seria preciso fazer um breve recorte na história da educação para então se entender e estudar o percurso percorrido até se chegar ao conceito de letramento na educação infantil. Segundo Minayo, é importante descrever a realidade num levantamento de pesquisa e, ao encontro do que a autora também compreende como essencial; que é preciso diminuir o juízo de valores ao tratar o levantamento feito, assim "nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática" (MINAYO, 2001, p. 17).

Tendo por base esse princípio, buscou-se, diante da inquietude gerada pela questão do letramento na educação infantil, encontrar elementos que orientem e apontem um norte, favorecendo o diálogo e a reflexão acerca do tema. A pesquisa bibliográfica foi utilizada nesse estudo, a sua escolha relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto se fundamentam e orientam as práticas vividas no ambiente escolar dada a partir de fontes bibliográficas.

Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994). Para o desenvolvimento deste, a leitura foi a principal técnica, através dela se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado e aqui descritos e relacionados entre si, numa leitura feita pela vivência e inquietações da autora.

Foi com o levantamento bibliográfico que se pode verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência. Salvador (1986) orienta que sejam realizadas leituras sucessivas do material para obter as informações e/ou dados necessários em cada momento da pesquisa, identificando-as como exposto no presente trabalho reflexivo que busca ser revisitado e servir para novas discussões e construções de saberes acerca do tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo traz um breve relato do caminho percorrido pela educação, educação infantil e o letramento e, aponta que novos passos precisam e podem ser dados ruma à construção de uma sociedade menos segregatória e empoderada da ideia de ler, ler o mundo, ler os diferentes textos e contextos.

Através das considerações expostas, é possível afirmar que para a realização deste é imprescindível seguir por caminhos não aleatórios, de estudos, pesquisas, parcerias e tentativas de tornar a convivência de diferentes pessoas, com diferentes histórias, diferentes habilidades e diferentes potencialidade, dentre elas a de leitores e protagonistas.

Assim, o estudo aponta que mais práticas e literatura podem contribuir para avanços nessa área e se propõem a contribuir nesse sentido, na construção de conhecimentos e saberes que possam contribuir para o desenvolvimento e ampliação do universo leitor na educação infantil como um todo.

Ao longo do levantamento e da pesquisa bibliográfica foi considerado a prática pedagógica na educação, nesse breve percurso foi possível compreender que, a educação teve diferentes momentos e atendeu a diferentes esferas e demandas de poder e sociedade e que esse percurso histórico-cultural, por ela percorrido, trouxe impactos no fazer pedagógico e no modo de como se concebeu a ideia de letrar, ler, escrever e expressar histórias.

O levantamento desse histórico deixou evidente que o aspecto político do fazer pedagógico se moldou com as demandas ad-

vindas da sociedade e se transformou assim a educação numa concepção de construção de uma sociedade para todos e composta por todos. Assim, pode-se constatar que a questão da educação de crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política de educação infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação percorreram os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nas últimas décadas.

Dentre esses estudos, as discussões e reflexões geraram a nova concepção de construção de sujeito leitor e escritor, numa perspectiva de ler enquanto se significa e é significado o mundo, a si mesmo e as intervenções feitas no mundo.

Entretanto muito se discute sobre métodos, adequações e direitos e deveres acerca do tema. Isso aponta como que numa consequência para a formação de professores e as políticas que, têm investido na educação infantil brasileira, na luta pela inclusão do conceito sobre ensinar, aprender, ler e escrever o mundo e a construção de si e do mundo e, de todos dentro do sistema educacional. Assim, nesse estudo, se constata a educação infantil como instância indissociável do processo de democratização da educação brasileira e da construção de sujeitos leitores e escritores atuantes no mundo enquanto protagonistas de suas histórias e de toda a construção de uma história de todos.

REFERÊNCIAS

BAGNO português ou brasileiro? Um convite à pesquisa. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 47.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BAGNO, Marcos. A norma oculta. Língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL: As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil... Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br, Acesso em 17 mar 2019.

BRASIL Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. Lei n. 10.172 (2001) . Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.816As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil... Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br, Acesso em 17 mar 2019.

BRASIL. Lei n. 8.069. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providenciás. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

BRASIL. Lei n. 9.394 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indagações sobre currículo. Brasília, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 3 de abril de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI. v. 1-2. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI

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

BRASÍLIA, BRASIL (2006). Diário Oficial da União, Brasília, DF. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF.

BRASÍLIA, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI (1996). BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/ DPE/COEDI.

CAMPOS, M.M. (2006) Educação infantil: o debate e a pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo.

CAMPOS, M.M.; FÜLGRAFF, J.; WIGGERS, V. (2006) A qualidade da educação infantil: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de pesquisa, São Paulo.

CAMPOS, M.M.; HADDAD, L. (2006) Educação infantil: crescendo e aparecendo.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB 22/1998. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de março de 1999

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua escrita. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERNANDES, Florestan. Os grandes pensadores. Quarenta e um educadores que fizeram história, da Grécia antiga aos dias de hoje. Revista Nova Escola, edição especial, jul. 2008, p.107-109.

FREEMAN, R. Edward. The Stakeholder Approach Revisited. Zeitschrift für Wirtschafts-und Unternehmensethik, 2004a, v. 5, n. 3, p. 228-241. Disponível em: http://zfwu.de/fileadmin/pdf/3_2004/Freeman_HansenBodeMossmeyer.pdf>. Acesso em 15 mar 2019.

FREEMAN, R.; HARISSON, J.; WICKS, A. Managing for stakeholders: survival reputation. New Haven and London: Yale University Press, 2007.

FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.

KRAMER, S. (2005). Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professores? In: KRAMER, S. (Org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática.

KRAMER, S. (Org.). (2005). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática.

MARTINS, J. S. (2002). A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.

MARTINS, J. S. (2002). Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MÉSZÁROS, I. Para além do capital: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo.

MINAYO, M. C. (1994). O desafio do conhecimento. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO.

MINAYO, M. C. (2001). Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

SALVADOR, A. D. (1986). Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Porto Alegre: Sulina

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 13.ed. São Paulo: Ática, 1995.

VIGOTSKI, Lev S. A Formação Social da Mente - O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Tradução: José Cipolla Neto et al. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE CARMONA MACHADO

RESUMO

O brincar na educação infantil é uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das crianças. Por meio do brincar, as crianças exploram o mundo, expressam seus sentimentos, criam vínculos, aprendem regras, resolvem problemas e constroem conhecimentos. O brincar também favorece a criatividade, a imaginação, a autonomia e a autoestima das crianças. Por isso, é importante que os educadores valorizem e estimulem o brincar na educação infantil, oferecendo espaços, materiais, tempos e situações que propiciem experiências lúdicas significativas para as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: BRINCAR; EDUCAÇÃO INFANTIL; MOVIMENTO; LUDICIDADE; SIMBOLISMO.

ABSTRACT

Playing in early childhood education is a fundamental activity for the cognitive, affective, social, and motor development of children. Through playing, children explore the world, express their feelings, create bonds, learn rules, solve problems, and build knowledge. Playing also favors children's creativity, imagination, autonomy, and self-esteem. Therefore, it is important that educators value and encourage play in early childhood education, offering spaces, materials, times, and situations that provide meaningful playful experiences for children.

KEY-WORDS: TO PLAY; CHILD EDUCATION; MOVEMENT; PLAYFULNESS; SYMBOLISM.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca evidenciar o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Por meio do brincar, as crianças expressam suas emoções, criam e recriam o mundo, desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e afetivas, e ampliam sua compreensão da realidade. O brincar também é uma forma de comunicação, de linguagem e de cultura, que permite às crianças interagirem com seus pares e com os adultos, construindo significados e valores.

Neste texto, pretendemos apresentar uma introdução para o tema do brincar na educação infantil, citando algumas referências teóricas e práticas que podem contribuir para a reflexão e a ação dos educadores. Para isso, abordaremos os seguintes aspectos: a concepção de brincar como um direito da criança; a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança; as diferentes formas de brincar e os tipos de brinquedos; a organização do espaço e do tempo para o brincar na educação infantil; e o papel do educador como mediador e parceiro do brincar.

O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA

O brincar é reconhecido como um direito fundamental da criança pela Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e ratificada pelo Brasil em 1990. O artigo 31 da Convenção afirma que:

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e ao lazer, ao jogo e às atividades recreativas próprias da idade e a participar livremente da vida cultural e das artes.

2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e incentivarão a organização em seu benefício de meios adequados de lazer e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.

Além disso, a Constituição Federal do Brasil (1988) estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança 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 (artigo 227). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996) define que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (artigo 29). A LDBEN também determina que a educação infantil deve respeitar as características lúdicas das diferentes faixas etárias (artigo 31).

No âmbito das políticas públicas para a educação infantil no Brasil, destacam-se ainda o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), que orienta as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009), que estabelecem os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear as propostas pedagógicas; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), que define os direitos de aprendizagem e desenvolvi-

mento das crianças na educação infantil.

Esses documentos enfatizam o brincar como uma das principais formas de expressão, aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil. O RCNEI afirma que:

Brincando as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes tais como: a atenção; a imitação; a memória; a imaginação. Aprendem também a lidar com seus sentimentos, a respeitar regras e a conviver com os outros. O brincar possibilita, ainda, a construção de conhecimentos a respeito de si, dos outros e do mundo físico e social (BRASIL, 1998, p. 27).

As DCNEI destacam que:

O brincar é uma das linguagens infantis que se constitui como um modo de expressão e aprendizagem da criança sobre sj mesma, sobre o outro e sobre o mundo. É uma forma de comunicação e interação social, de exploração, de descoberta, de experimentação e de construção de conhecimentos. O brincar é também uma forma de expressão cultural que revela as singularidades e as diversidades das crianças e dos grupos sociais aos quais pertencem (BRASIL, 2009, p. 15).

A BNCC define que:

Brincar é uma das principais formas pelas quais as crianças se relacionam com a cultura em que estão inseridas. Ao brincar, elas recriam e repensam os acontecimentos que vivenciam diariamente. Brincando desenvolvem suas capacidades de expressão, aprendem a conviver, ampliam seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e se apropriam dele (BRASIL, 2017, p. 23).

Portanto, o brincar é um direito da criança que deve ser garantido pela família, pela sociedade e pelo Estado, especialmente nas instituições de educação infantil, onde as crianças passam parte significativa de seu tempo. O brincar também é um dever dos educadores, que devem valorizar, incentivar e mediar as brincadeiras das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e protagonistas de sua aprendizagem.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar como uma forma de comunicação e uma relação estreita entre jogo e aprendizagem. Ele também apresenta alguns conceitos e benefícios do brincar, dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos na educação infantil.

A importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Ele também traz algumas considerações sobre o lúdico, a criatividade e a socialização das crianças.

O brincar é uma atividade social infantil que fornece uma oportunidade educativa única para as crianças, pois permite que elas criem e vivam novas situações, experimentem novas possibilidades, descubram, inventem e façam de o irreal tornar-se real.

É uma importante forma de comunicação e aprendizagem na educação infantil. Através do ato de brincar, a criança pode reproduzir o seu cotidiano e construir reflexão, autonomia e criatividade. O brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial na educação infantil, visto que permite vivenciar a aprendizagem como processo social. O lúdico é uma forma de atividade social infantil que fornece uma oportunidade educativa única para as crianças. É nos jogos/brincadeiras que a criança pode criar e viver novas situações, experimentar novas possibilidades, descobrir, inventar e viver o impossível.

Brincar é uma importante forma de comunicação para as crianças. Por meio do brincar, a criança reproduz seu cotidiano e facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo uma estreita relação entre o brincar e o aprender. O ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança nos âmbitos físico, social, cultural, aspectos emocionais e cognitivos. Brincar não é apenas lazer, mas também um ato de aprendizagem.

Tizuko Mochida diz que em toda a cultura a forma de brincar são diferentes. A brincadeira é importante para todas as áreas do conhecimento, ela aprende o pensar e usa essa forma de pensamento para descobrir o mundo dela.

Para falar de brincadeira primeiro precisamos saber por que a brincadeira para criança? Hoje a criança é vista como uma cidadã de direito, com direito ao brinquedo e a brincadeira, se a brincadeira e o brinquedo são direitos das crianças então precisamos saber por que é um direito da criança e sua importância.

Se observar desde uma criança pequena você vai ver um bebe se colocar um brinquedo perto você vai perceber que ele vai bater a mão ou o pé no brinquedo perto de você vai perceber que ele vai bater a mão ou com o pé no brinquedo ele vai estar tendo a liberdade de tocar e movimentar o brinquedo neste sentido a criança está sendo protagonista, por que ela está tendo direito a decisão de mexer a mão, o pé ou olhar este objeto ou o outro neste sentido você garante o direito à criança de escolher mas para isso precisa estar na altura da criança um brinquedo que ele possa tomar decisão sobre o que fazer.

A criança que já senta pegar um brinquedo com texturas diferentes, colocar na boca porque ela conhece as coisas pela boca, não necessariamente precisa ser brinquedo pode ser objetos do cotidiano, se você dei-

xar um cestinho perto dela, a criança poderá manipular, explorar, ver a textura, o formato e com isso tudo significa que ela está aprendendo, tomando a decisão.

Quando a criança já aprendeu a andar, ao ofertar uma carriolinha onde a criança se apoia para andar e pode colocar objetos e tirar ajuda a criança a organizar a postura ao andar nessa fase a criança gosta de tirar e colocar objetos e isso é aprendizado.

Uma criança que já está na fase do imaginário, começa já a imitar o outro, pelo brincar ela vai aprendendo também sobre o mundo e a cultura.

Uma criança maior, as materialidades do cotidiano como panelinha, bonecas, entre outros objetos isso ajuda a ela entrar no que ela domina, mais que são as coisas do dia a dia dela em sua residência junto aos familiares, porque todo mundo conhece uma cozinha um quarto usar esse brinquedo para falar o que está pensando, se tornar aquilo que gostaria de ser está aprendendo pelo faz de conta sobre uma série de ações que ele só poderia fazer no futuro.

O brinquedo e a brincadeira têm a ver com a afetividade da pessoa com o desenvolvimento do corpo e do movimento da representação.

Brinquedos joguinhos de regras aprendendo a jogar juntas e as regras as próprias crianças podem criar ou o brinquedo pode trazer regras.

Em toda cultura as formas de brincar são diferentes então a criança precisa aprender e forma de brincar de sua cultura usa para brincar o brincar é uma coisa aprendida, é fundamental que ela viva em sociedade com outras crianças com adultos para aprender formas de brincar diferentes do mundo todo pela brincadeira as crianças aprender a enfrentar as frustrações que são aprendendo, tomando decisão comuns no cotidiano.

Pelo brincar você aprende que existem momentos que você ganha e momentos que você perde.

Cada agrupamento infantil, tem regras diferentes e com o passar do tempo a criança vai ampliando, a cultura lúdica, que é um conhecimento específico de crianças, que brincam e é fundamental que a criança tenha esse volume de cultura lúdica pois é isso que se faz com que a criança tenha um arsenal de informação para poder interagir com outros pares então uma criança que brincou bastante é uma criança que tem liderança, que tem sempre um jeito novo de brincar, uma regra nova, ela aprendeu a ter flexibilidade e isso é fundamental para o século 21 um ser humano flexível que saiba dialogar enfrentar as situações diversas que tenha contato com uma diversidade de pessoas que tenham liderança que tenham capacidade de uma escolha que desenvolva o raciocínio pelo desenvolva o raciocínio pelo brincar por que pelo brincar, você também aprende a ter um raciocínio matemático de uso de linguagem, domínio espacial.

O brincar é importante para todas as áreas do conhecimento a criança aprende a pensar e usa essa forma de pensamento no mundo dela.

Depois que a criança passa dessa fase mais motora, gradativamente ela vai percebendo que as pessoas têm jeitos diferentes de se sentar, doenças, dirigir e ela começa a emitir essas pessoas a imitação é o primeiro processo que comece a acontecer em torno das comuns no cotidiano.

Pelo brincar você aprende que existem, momentos que você ganha e momentos que você perde. Cada agrupamento infantil tem regras diferentes e com o passar do tempo a criança vai ampliando a cultura lúdica que é um conhecimento específico de crianças que brincam e é fundamental que a criança tenha esse volume de cultura lúdica pois é isso que faz com que a criança tenha um arsenal de informações para poder interagir com outros pares então uma criança que brincou bastante é uma criança que tem liderança, que tem sempre um jeito novo de brincar, uma regra nova, ela aprendeu a ter flexibilidade e isso é fundamental para o século 21 um ser dois anos onde a criança começa a imitar aos dois anos a criança, começa a imitar o adulto, nessa fase ela apenas está imitando em torno dos três anos ela começa a assimilar que ele pode ser a mãe da boneca que está dando de comer, ela pode assumir o papel de mãe, da vizinha de um desenho eu admiro a função do médico então no faz de conta a criança deixa bem claro que ela é o médico esse é um pensamento de segundo grau segundo Gilles Broungere, enquanto na imitação a criança apensas está manipulando e experimentando o objeto.

É fundamental a observação do espaço e das interações das crianças para perceber e disponibilizar os objetos que estão em falta, os espaços e brincadeiras vão se ampliando conforme as necessidades das crianças.

A qualidade no brincar aumenta quando a criança tem outras para brincar, dividir funções, tem a mediação atenta do professor.

A brincadeira é um eixo infantil por isso precisa estar em todo o lugar, é ineficiente e não supre a criança apenas um espaço destinado ao brincar, o brincar precisa estar em todos os ambientes em que a criança se encontra onde tem espaço para brincar, correr, conversar, encaixar, empilhar, o brincar precisa depender da criança e não do adulto.

Segundo o psicólogo Lev Vygotsky, o brincar permite que a criança aprenda a agir numa esfera cognitiva, dependendo das suas

motivações e tendências internas, e não apenas dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. O brincar também possibilita que a criança desenvolva uma diferenciação entre a ação e o significado, ou seja, que ela possa agir independentemente daquilo que vê. Além disso, o brincar estimula a imaginação, a criatividade, a linguagem e a interação social da criança, preparando-a para aprendizagens mais elaboradas no futuro. Portanto, o lúdico é uma proposta educacional que valoriza o potencial da criança e respeita a sua singularidade.

É pela linguagem e pelo brincar que, de acordo com Vygotsky, desenvolve- se a Zona de desenvolvimento proximal, condição necessária para o surgimento da aprendizagem. Escreve o autor:

A brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sobre a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (1984, p.97)

O brincar, desta forma, é muito importante para o desenvolvimento e para a interação da criança com o mundo ao seu redor. Este é um processo que ocorre desde os primeiros meses de vida quando somos estimulados a sorrir, falar, ouvir, gritar, interagir com as coisas ou objetos ao nosso redor e com as pessoas.

AS DIFERENTES FORMAS DE BRINCAR E OS TIPOS DE BRINQUEDOS

Brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças, pois envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Existem diversas formas de brincar, que podem ser classificadas em diferentes categorias, como:

- Brincadeiras de faz-de-conta: são aquelas em que as crianças usam a imaginação para criar situações e personagens fictícios, como brincar de casinha, de escolinha, de super-heróis etc. Essas brincadeiras estimulam a linguagem, a criatividade, a expressão emocional e a compreensão de regras e papéis sociais (VYGOTSKY, 1998).
- Brincadeiras de construção: são aquelas em que as crianças manipulam objetos para construir algo novo, como blocos de montar, massinha, argila, etc. Essas brincadeiras desenvolvem a coordenação motora, o raciocínio lógico-matemático, a noção de espaço e forma e a capacidade de planejamento e solução de problemas (PIAGET, 1978).
- Brincadeiras de movimento: são aquelas em que as crianças exploram as possibilidades do seu corpo e do ambiente, como correr, pular, dançar, escalar etc.
- Essas brincadeiras favorecem o desenvolvimento físico, a saúde, a autoconfiança e a percepção sensorial (FREIRE, 1989).
- Brincadeiras de regras: são aquelas em que as crianças seguem normas preestabelecidas ou negociadas entre os participantes, como jogos de tabuleiro, de cartas, de memória etc. Essas brincadeiras promovem o desenvolvimento cognitivo, a socialização, a cooperação e o respeito às diferenças (HUIZINGA, 2000).

Os tipos de brinquedos que as crianças usam nas suas brincadeiras podem variar conforme a idade, o gênero, a cultura e o contexto histórico. Alguns exemplos de brinquedos são:

- Brinquedos simbólicos: são aqueles que representam objetos ou seres da realidade ou da fantasia, como bonecas, carrinhos, bichos de pelúcia, etc. Esses brinquedos permitem que as crianças expressem seus sentimentos e desejos através do jogo simbólico (ABERASTURY, 1992).
- Brinquedos educativos: são aqueles que têm uma intenção pedagógica explícita ou implícita, como quebra-cabeças, jogos de letras e números, instrumentos musicais etc. Esses brinquedos facilitam a aprendizagem de conceitos e habilidades específicas (ALMEIDA, 2004).
- Brinquedos artesanais: são aqueles que são feitos pelas próprias crianças ou por adultos com materiais simples e recicláveis, como papelão, garrafas pet, latas etc.
- Esses brinquedos estimulam a criatividade e a consciência ecológica das crianças (ADELSIN, 1997).
- Brinquedos tecnológicos: são aqueles que utilizam recursos eletrônicos ou digitais para funcionar ou interagir com as crianças, como videogames, tablets, robôs etc. Esses brinquedos proporcionam diversão e desafio às crianças e podem favorecer o desenvolvimento de competências relacionadas à tecnologia (PAPERT, 1994).

A ORGANIZAÇÂO DO ESPAÇO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização do espaço e do tempo para o brincar na educação infantil é uma tarefa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. O brincar é uma forma de expressão, de aprendizagem, de interação e de descoberta do mundo. Por isso, é preciso que o educador planeje e organize os ambientes, os materiais e as atividades que propiciem experiências lúdicas e significati-

vas para as crianças.

O espaço deve ser pensado de acordo com as necessidades, os interesses e as características das crianças, levando em conta a sua faixa etária, o seu contexto sociocultural e as suas singularidades. O espaço deve ser seguro, acolhedor, estimulante e diversificado, oferecendo diferentes possibilidades de brincadeiras e de exploração. O espaço deve ser flexível, permitindo a reorganização dos móveis, dos brinquedos e dos materiais conforme as propostas pedagógicas e as demandas das crianças.

O tempo deve ser organizado de forma a respeitar o ritmo, a autonomia e a criatividade das crianças. O tempo deve contemplar momentos de rotina, como alimentação, higiene e repouso, mas também momentos de livre escolha, de brincadeira espontânea, de interação com os pares e com os adultos. O tempo deve ser equilibrado entre atividades individuais e coletivas, entre atividades dirigidas e não dirigidas, entre atividades dentro e fora da sala de aula.

Os materiais devem ser adequados à idade, ao desenvolvimento e à diversidade das crianças. Os materiais devem ser variados, atrativos, desafiadores e instigantes, favorecendo a expressão, a imaginação, a criatividade e a curiosidade das crianças. Os materiais devem ser disponibilizados de forma acessível, organizada e estimulante, incentivando a autonomia, a escolha e a responsabilidade das crianças.

A organização do espaço e do tempo para o brincar na educação infantil requer um olhar atento e sensível do educador, que deve observar, escutar, dialogar e intervir com as crianças, valorizando as suas potencialidades, os seus saberes e os seus desejos. A organização do espaço e do tempo para o brincar na educação infantil é uma forma de cuidado e de educação que reconhece a criança como sujeito ativo, protagonista e criador da sua própria história.

O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR DO BRINCAR

O papel do educador como mediador e parceiro do brincar é fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na educação infantil. O educador deve criar um ambiente lúdico e estimulante, que proporcione às crianças oportunidades de explorar, criar, imaginar, expressar-se e interagir com os outros. O educador deve também participar das brincadeiras, mostrando como se brinca, ensinando as regras, sugerindo soluções para os problemas e atitudes alternativas para os momentos de tensão. O educador deve respeitar os interesses, as necessidades e as características das crianças, valorizando suas iniciativas e suas produções. O educador deve ainda observar e avaliar as brincadeiras, identificando os avanços e as dificuldades das crianças, planejando intervenções pedagógicas adequadas. O educador é, portanto, um mediador constante no processo de ensino aprendizagem da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Por meio do brincar, a criança explora o mundo, expressa seus sentimentos, desenvolve sua criatividade, sua linguagem, seu raciocínio, sua coordenação motora e sua sociabilidade. O brincar também favorece a autoestima, a autonomia e o respeito às diferenças. Além disso, o brincar proporciona prazer, alegria e bem-estar à criança, contribuindo para sua saúde física e mental. Portanto, o brincar não é apenas um passatempo ou uma diversão, mas uma forma de aprendizagem significativa e de construção da identidade da criança. Por isso, é importante que os educadores valorizem o brincar como um direito e uma necessidade da criança na educação infantil, oferecendo-lhe espaços, tempos, materiais e interações que estimulem e enriqueçam suas experiências lúdicas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. Obras escolhidas l: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BÖHM, Otto P. Jogo brinquedo e brincadeira na educação. Disponível em http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Ottopaulo-B%C3%B6hm.pdf

BUENO, Elizangela. Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

FERNANDES, Renata S. Entre nós o sol: um estudo sobre as relações entre a infância, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não-escolar, na cidade de Paulínia-SP. Campinas: UNICAMP.

ABERASTURY A. A criança e seus jogos. Porto Alegre: Artes Médicas; 1992.

ADELSIN. Barangandã arco-íris: 36 brinquedos inventados por meninos. Belo Horizonte: Adelsin; 1997.

ALMEIDA M. T. P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes; 2004.

FREIRE J. B. Educação de corpo inteiro:

teoria e prática da educação física.

São Paulo: Scipione; 1989.

HUIZINGA J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva; 2000.

PAPERT S. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas; 1994.

PIAGET J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.

VYGOTSKY L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes; 1998.

O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Kk8P9nBB5bTL4jvtQdg8RCh/

A importância da organização do tempo e do espaço na Educação Infantil | PET Pedagogia. Disponível em: https://petpedagogia.ufba.br/importancia-daorganizacao--do-tempo-e-do-espaco-na-educacao-infantil ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL1. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/13881/1/TCC_ArtigoCien tifico_Organizacaotempoespaco_EducacaoInfantil.pdf. A organização do tempo na Educação Infantil e a importância da rotina. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/a-organizacao-do-tempo--naeducacao-infantil-e-a-importancia-da-rotina/147584/ TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Revista. Disponível em: https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv3-n6-agosto-2020/123 Dissertação de mestrado. 1998. Disponível em

http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/. Acessado em 04 de junho de 2023. KISCHIMOTO. Brinquedo e brincadeira. In SANTOS, Marli Pires dos (org.). 4 ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

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

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002, p. 20-28.

ÓDENA, Pepa. A brincadeira livre com objetos In: MAJEM, Tere; ÓDENA, Pepa.

(org.). Descobrir brincando. São Paulo: Autores Associados, 2010.

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

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. VIGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O MUNDO IMAGINÁRIO NOS CONTOS DE FADA

VANDA SILMARA COSTA RIBEIRO

RESUMO

Este trabalho objetivou destacar a importância dos contos de fada, da literatura infantil e da contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento integral da criança, bem como para despertá-la para o interesse, o gosto e o prazer de ler. 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. A literatura infantil e a contação de histórias contribuem para o desenvolvimento integral da criança, tornando-a crítica e reflexiva no contexto em que vive. É também fonte de entretenimento e prazer, podendo despertar o dom e o gosto pela arte. Após as reflexões sobre o tema, percebe-se que a literatura e as práticas significativas de leitura através da contação de histórias devem fazer parte do cotidiano do indivíduo. E isto deve ocorrer desde muito cedo, para que as práticas leitoras sejam familiares à criança. A literatura, então, deve fazer parte da prática pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais e é necessário que o professor seja também um leitor para garantir êxito em seu trabalho.

Palavras-chave: Literatura infantil; Mundo imaginário; Conto de fadas.

1. INTRODUÇÃO

O conto de fadas é uma arte que remonta desde os primórdios da humanidade. Podemos considerar que é uma das mais antigas formas de expressões do ser humano, em que ele pode expressar sentimentos, emoções, experiências e transmitir as culturas através das gerações.

Ao se contar uma história para uma criança, a sua curiosidade é estimulada, sua imaginação desperta, ela constrói ideias e expande seus horizontes. Através de uma história, ela pode vivenciar situações que vão ajudar a resolver conflitos e criar novas expectativas.

Bettelheim (2009) diz que as histórias representam de forma imaginativa, aquilo em que se consiste em o processo sadio de desenvolvimento humano. Uma história é antes uma obra de arte, e por isso, tem um impacto psicológico positivo sobre a criança.

Quando contamos uma história para uma criança, trabalhamos a emoção de uma forma lúdica que educa e informa. A criança consegue desenvolver a capacidade cognitiva no cérebro de uma forma mais abrangente, fornecendo elementos para a imaginação, estimulando a sua capacidade de observação e ajudando-a a expressar suas ideias.

Para o professor da educação Infantil, o ato de contar uma história é um excelente instrumento de trabalho. Ele abre um novo caminho na aprendizagem da criança e consequentemente estimula que essa criança seja um futuro leitor.

O objetivo geral deste estudo é incentivar a literatura, transmitir valores que determinem atitudes éticas e melhorar a convivência no ambiente escolar.

Com esse trabalho pretende-se apontar a importância de usufruir de um momento lúdico entre professor e aluno, criar um hábito de ouvir histórias e estimular o respeito ao contador, e a reflexão por meio das histórias, do ambiente em que se vive, sua conduta, suas ações

Nessa pesquisa, vamos falar sobre a importância das histórias infantis. Em seguida, iremos falar sobre a contação de histórias, sua história, seu desenvolvimento e a sua relação com a Educação Infantil e com o desenvolvimento da criança e, por fim, falaremos dos melhores métodos, habilidade e recursos que o professor pode utilizar.

Sabemos que a infância é o período de vida decisivo para a constituição da personalidade e por consequência da história de cada um. Com a infância bem cuidada, teremos adolescentes e adultos mais equilibrados, integrados afetivo, intelectual e socialmente. As histórias vão agir nessa formação pelo seu aspecto lúdico, ajudando no desenvolvimento intelectual e despertando o interesse pela leitura, estimulando a imaginação. O desenvolvimento comunicativo e interacional é estimulado.

Sendo assim, pretende-se ratificar a importância da contação de histórias na Educação Infantil, fazendo com que a criança entre no mundo da imaginação, aprendendo e construindo conhecimentos que serão referencias e bases para toda a sua vida.

2. OS CONTOS DE FADA NA LITERATURA INFANTIL

Ouvir muitas histórias é extremamente importante para a formação de toda e qualquer criança. É o caminho adequado para que se torne um leitor e todo bom leitor tem à sua frente infindáveis perspectivas para compreender e descobrir o mundo significativamente.

A literatura infantil deve ser definida,

antes de tudo, como literatura, ou seja, como arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. "Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização..." (COELHO, 2000, p. 24).

Em essência, a natureza da literatura infantil é a mesma da que se destina aos adultos, diferenciando-se, apenas, pela natureza do seu leitor/receptor: a criança.

A valorização da literatura infantil como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis, dentro da vida cultural das sociedades, é conquista recente. Coelho (2000) diz que até bem pouco tempo esta literatura foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor, pois vulgarmente a expressão literária infantil sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados a distração e prazeres das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém.

Segundo a autora, a Psicologia Experimental abriu caminho para a redescoberta da literatura infantil, pois chama a atenção para os diferentes estágios de desenvolvimento, da infância à adolescência, e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto. A partir desse conhecimento da Psicologia, a noção de criança muda e nesse sentido torna-se decisivo para a literatura infantil adequar-se ao falar, com autenticidade, aos seus destinatários.

O ideal da literatura é entreter, instruir e educar as crianças. O prazer deve estar acima de tudo quando se trata da leitura literária. A função primeira do livro infantil é a estético-formativa, a educação da sensibilidade, o gosto artístico, bem como a maneira de ver e entender o mundo (COELHO, 2000).

a. A leitura prazerosa na educação infantil:

A criança que ainda não aprendeu a ler formalmente possui uma maneira própria de realizar suas leituras. Ela ainda não decodifica os sinais linguísticos, porém entende a história que é contada de acordo com sua faixa etária e seus interesses.

Alguns estudos mostram que crianças que participam regularmente de rodinhas de histórias desde a educação infantil desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não tiveram essa experiência. Observa-se que elas apresentam comportamento do adulto, repetindo gestos, propondo brincadeiras com livros, ensaiando ser contadoras e leitoras de histórias.

Na escola, o contato das crianças com a história é mediado pela voz da professora, que lê, canta ou narra. Essa mediação implica proximidade física entre quem conta e quem ouve, além de uma interação num plano simbólico. Como defende Bejard (1994),

> [...] a história da "leitura em voz alta "é a história de um deslocamento. A ênfase, antes colocada no encontro com o texto, se desloca para o encontro entre as pessoas envolvidas na comunicação. O foco não reside mais na apropriação do texto; ele passa a se situar na singularidade de uma comunicação espacial entre uma pessoa que dá voz a um texto e outra que, ao escutá-lo, a enxerga (BEJARD apud Brandão, Ana Carolina P.; Rosa, Ester C. de Souza, 2011, p. 36).

A relação que se dá entre a professora e a criança durante a rodinha de histórias é, portanto, mediada pela linguagem. Estando as crianças numa etapa de vida cuja principal "tarefa evolutiva" é a emergência da função simbólica, a professora que lê ou conta histórias na educação infantil está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando seu repertório de experiências e sua competência sociocomunicativa.

Essa participação em rodinhas de histórias oportuniza a formação de uma coletividade de ouvintes que compartilha histórias de forma sincrônica, no sentido espacial e temporal, manifestando gostos parecidos, ter personagens favoritos, ou seja, professora e crianças passam a ter um mesmo repertório de narrativas, conhecendo as mesmas histórias, ter paixões pelos mesmos autores ou histórias.

Assim, a rodinha de histórias possibilita que seus participantes formem uma identidade grupal que faça parte das práticas educativas da professora. Desse modo, além de partilharem palavras, partilham sentimentos, pensamentos, formas de interpretar a si mesmos e a realidade vivida.

Ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouve histórias a um estado de contemplação, de fruição, de "viagem", de evasão da realidade revela, parcialmente, o que é o contato com histórias e seus frutos na infância.

É ouvindo histórias que a criança passa a perceber aquele conhecimento que mais cedo ou mais tarde utilizará em sua vida, em momentos que necessite fazer escolhas, mesmo em sala de aula.

É necessário muito esforço e dedicação para estudar e entender o mundo ao qual pertencem nossos alunos, quais seus interesses e necessidades, pois os excessos a que estão sendo expostos atualmente, numa era em que a internet domina o mundo, que tudo é digital, mecânico e prático, é impres-

cindível manter a magia de uma boa história no imaginário infantil.

b. O encantamento na literatura infantil

Segundo Coelho (2000), a literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir em nossa sociedade em transformação: a de servir de agente de formação do indivíduo, sendo no convívio do leitor com o livro, sendo no diálogo do leitor com o texto estimulado pela escola.

Cabe ao livro, à palavra escrita, a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e jovens. Mesmo os prognósticos pessimistas e até apocalípticos sobre o futuro do livro, da literatura, nesta era atual de imagem e comunicação instantâneas, a palavra literária escrita permanece bem viva, fato este comprovado com o "boom" da literatura infantil, entre nós, nos anos 70. Comprovamos, assim, que não há outra melhor, mais rica e eficaz forma de ler o "mundo dos homens" quanto a que a literatura permite.

Para Coelho (2000) é nessa fase da infância que a criança começa a construir sua identidade e a escola é um ambiente privilegiado para garantir muito contato com o encantamento para o aluno. A literatura infantil deve ter a função de alegrar, divertir e emocionar o espírito das crianças, portanto é preciso oferecer oportunidades de ouvir e contar histórias que sejam convidativas e prazerosas. E neste sentido a literatura infantil desempenha um papel importante, ou seja, o de levar a criança tanto para a aprendizagem contribuindo para uma escrita sistematizada (como é o caso das fábulas), como também oportunizar o desenvolvimento da reflexão e criticidade no aluno, permitindo, também, a leitura com fruição, que é a leitura com prazer.

A literatura infantil possibilita, ainda, que as crianças redijam melhor e mais criativamente, pois o ato de ler e escrever estão intimamente ligados. Nesse sentido,

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 2000, p. 27).

Quando contamos uma história para os alunos, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, abre-se um espaço em suas mentes para o pensamento mágico, pois a palavra tem poder de evocar imagens, oportunizando situações com as quais as crianças interagem em seu projeto de construção do conhecimento, possibilitando, assim, o seu desenvolvimento. A importância de contar histórias para crianças na primeira infância encontra-se no fato de que escutá-las as fazem refletir sobre o mundo ficcional e sobre o mundo em que vivemos, levando-as a estabelecer relações entre eles, ou seja, o que acontece e o que é possível acontecer.

Para Abramovich (2009) os contos de fadas estão envolvidos no universo maravilhoso, um universo que detona fantasia, partindo sempre de uma situação real, concreta, lidando com emoções que toda criança já vivenciou. As personagens são simples, se apresentam em várias situações diferentes e têm que buscar e encontrar respostas para resolver conflitos, chamando a criança a percorrer e achar junto uma resposta sua para esses conflitos. Todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias etc.). Os contos aliviam as pressões exercidas pelos dissabores da vida, favorecem a recuperação incutindo coragem e ânimo à criança, encorajando-a na luta por valores amadurecidos e a uma crença positiva na vida.

O livro literário, então, como agente de transformação da própria vida, tem que atrair pela qualidade de seu conteúdo e cabe à escola promover a integração livro/vida, desenvolvendo o gosto pela leitura e a formação de leitores críticos-criativos.

Na maioria das vezes a escola é o único lugar onde a criança tem contato com o livro, nesse caso é fundamental que ela estabeleça um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer.

É importante que a escola forme leitores críticos. A literatura infantil é como uma manifestação de sentimentos e palavras que conduz a criança ao desenvolvimento do seu intelecto, da personalidade, satisfazendo suas necessidades e aumentando sua capacidade crítica.

Para Abramovich (2009) ouvir história é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento. É encantamento, maravilhamento, sedução. A história contada pode ser ampliadora de referenciais, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca.

A escola precisa se apropriar das histórias infantis com o intuito de levar a criança a resolver seus conflitos, importantes para elas, mesmo que para a escola esses problemas lhes pareçam fúteis.

Abramovich (2009) lembra que a literatura infanto-juvenil foi incorporada à escola e imaginou-se que, assim, todas as crian-

ças passariam a ler. Isso não aconteceu, pois, na verdade, a leitura veio acompanhada com a noção de dever, de tarefa cumprida e não de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento.

A leitura extraclasse começa com a obrigatoriedade do prazo para o término da leitura do livro e entrega de uma análise do mesmo, com data marcada, sem respeitar a necessidade, a vontade, o ritmo e o que quer cada criança-leitora.

Depois vem o fato de que o livro é indicado e não escolhido pelo leitor. Um mesmo livro nem sempre agrada a toda uma classe. Ou a meninas e meninos. Nem todos estão preocupados com o mesmo problema ou interessados num determinado gênero literário.

Mesmo nas escolas mais democráticas nas quais se dá o direito de escolher entre dois ou três títulos, não há referenciais reais para essa prévia seleção.

O bom seria levar as crianças às livrarias ou bibliotecas deixando cada aluno manusear, folhear, buscar, achar separar, repensar, re escolher até decidir o que quer, qual autor, qual gênero que naquele determinado momento lhe interessa. Para isso a professora teria que ler muito mais livros e a questão é que nem sempre ela está disposta a fazer isso.

Na verdade, a professora trabalha com poucas alternativas. Geralmente conhece pouco de literatura infantil, muitas vezes só conhece os livros que as editoras enviam para sua casa/escola ou aqueles livros cujos autores estão mais dispostos a divulgar. E apenas por essas duas vias fica difícil acompanhar o que é publicado de relevante, de significativo e de bom. Esses dois critérios de escolha, na maioria das vezes, não é o da qualidade do livro, mas o da pronta entrega.

Portanto, o que acontece é a escolha de autores insignificantes, com histórias desinteressantes, chatas, monótonas, às vezes falando de uma criança que não existe mais, de problemas que não tocam e nem sensibilizam o leitor.

Lendo uma história a criança desenvolve seu potencial crítico. A partir daí, então, ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar. Pode se sentir inquietada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que pode mudar de opinião.

Isso não deve ser feito somente uma vez ao ano, mas deve fazer parte da rotina escolar de forma agradável, sendo sistematizado, sempre presente, o que não significa trabalhar em cima de um esquema rígido e repetitivo.

Não podemos deixar de destacar, também, as práticas escolares realizadas com textos literários nos livros didáticos. Essas práticas quebram o encantamento que uma criança poderia sentir ao ler ou ouvir uma história pois são, geralmente, fragmentos de textos de uma obra e têm por finalidade trabalhar temas gramaticais. Muitas vezes o livro didático sequer tem a preocupação de falar um pouco sobre o escritor e suas obras principais. Os trechos quase sempre estão fora do contexto do aluno naquele momento e para complicar mais, as atividades propostas nas partes de vocabulário, ortografia e redação encontram-se desvinculadas do texto.

Esses textos literários, descontextualizados, inseridos nos livros didáticos são pretextos para se ensinar gramática e se tornam enfadonhos para a criança porque não trazem o prazer da leitura.

Por isso, o trabalho de literatura no ambiente escolar deve causar encantamento no aluno e provocar o interesse e o gosto pela leitura. É importante que a escola tenha um ambiente apropriado como biblioteca ou sala de leitura para que esse gosto de ler ou ouvir histórias se realize de forma tranquila. Mesmo o espaço de sala de aula pode ser bem favorável à leitura quando esta é bem trabalhada pelo professor e pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno, conduzindo-o ao mundo da escrita. Nesse contexto, os trabalhos literários têm grande importância na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (2001), para tornar os alunos bons leitores e desenvolver a capacidade de ler e o gosto pela leitura, a escola terá que mobilizá-los internamente. Precisará fazê-los achar que ler é algo interessante e desafiador, que conquistado plenamente dará autonomia e independência.

Uma escola que adote uma prática literária democrática é o que todos nós queremos para nossas crianças.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 do próprio ser, do ser herói e da sua jornada. Quando ouvem ou leem uma história, sentemse 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.

GARCIA, Walkiria et. al. Baú do Professor. Belo Horizonte. Fapi, 2003

KAERCHER, Gladis Elise, E por falar em literatura. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis (Orgs). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

MEIRELLES, Elisa. Literatura, muito

prazer. Revista Nova Escola. São Paulo, n.234, p.48-57, ago./2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa. 3.ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.

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).

IMPORTÂNCIA DE ENSINAR SOBRE A CULTURA AFRO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

VANESSA XAVIER DOS SANTOS SILVA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo levantar a importância da cultura africana na formação da cultura do Brasil, descrevendo toda a trajetória e os processos valorosos que teve na formação da sociedade brasileira. Será abordado elementos necessários para fortalecer e promover seus feitos, reconhecendo o desenvolvimento da cidadania e formação crítica, e principalmente, como o ensino da história pode contribuir para essas reflexões. Buscou evidenciar a implementação do estudo da cultura e história afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental, demonstrando de que forma tal cultura está tão presente e influi nos costumes brasileiros. Além disso, foi analisada a importância deste ensino para a valorização do negro e, principalmente, a diminuição da prática do racismo em sala de aula. Este trabalho foi realizado por meio de revisão literária narrativa conceitual, buscando fontes em livros, artigos científicos, dissertação, jornais e revistas, de tal maneira que foram feitas as buscas em bibliotecas, bancos de dados e em sites da internet. Também foram realizadas consultas à Legislação Educacional Brasileira. Concluímos, então, que apesar de diversas conquistas para inclusão de tais conteúdos supracitados na educação, a luta para igualdade afro-brasileira ainda não acabou.

Palavras-chave: Ensino da História; Cultura Afro- Brasileira; Diversidade étnico-racial.

ABSTRACT

This article aims to raise the importance of African culture in the formation of Brazilian culture, describing the entire trajectory and the valuable processes it had in the formation of Brazilian society. Elements necessary to strengthen and promote their achievements will be addressed, recognizing the development of citizenship and critical training, and mainly, how the teaching of history can contribute to these reflections. It sought to highlight the implementation of the study of Afro-Brazilian culture and history in the early years of elementary school, demonstrating how such a culture is so present and influences Brazilian customs. In addition, the importance of this teaching for the valorization of blacks and, mainly, the decrease in the practice of racism in the classroom was analyzed. This work was carried out by means of a conceptual narrative literary review, looking for sources in books, scientific articles, dissertation, newspapers and magazines, in such a way that searches were made in libraries, databases and internet sites. Consultations with the Brazilian Educational Legislation were also carried out. We conclude, then, that in spite of several achievements to include such content mentioned in education, the struggle for Afro-Brazilian equality is not over yet.

Keyword: Teaching History; Afro-Brazilian Culture; Ethnic-racial diversity.

INTRODUÇÃO

Pensar na história e na cultura dos africanos e afrodescendentes, é ao mesmo tempo estabelecer um diálogo com a nossa própria história. A história do Brasil aborda uma análise muito rasa sobre a participação do negro e toda a sua trajetória histórica no país, sendo relatado apenas o que se diz respeito do processo de escravidão até a abolição; tornado- o assim invisível historicamente. Estabelece- se uma relação de abandono histórico do personagem negro, uma História do Brasil pensada a partir da ótica do elemento dominador, daquele que estabelece as regras do jogo, sempre favoráveis a ele, ou seja, o branco europeu.

Para a população negra somente resta uma história de sofrimento na escravidão, acompanhada de uma redenção com a abolição assinada pela “Mãe dos Pretos”, a Princesa Isabel. A História do negro é também a História do Brasil e dos brasileiros, pois os negros não vivem isolados da História dos não negros, isso remete a necessidade de se contar a História do Brasil, dos 514 anos do nosso país, com a inserção do negro como personagem da nossa História, passada e presente.

Devemos lembrar que o negro possui uma História que não é apenas recheada de tristezas, lamentações e sofrimento, há também uma História e uma Cultura tão rica como qualquer outra. Devemos conhecer e valorizar, e também como identificar com a própria história do Brasil e com as raízes que formam o nosso povo brasileiro. Conhecer a história dos negros no Brasil, pode ser um instrumento importante para entender que as políticas afirmativas que os negros conquistam hoje, é fruto de toda uma trajetória de luta de mais de 500 anos.

Cientes de sua importância e diversidade o presente artigo foi realizado por meio de revisão literária procurando analisar a inclusão do ensino da cultura africana e afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental 1. Deste modo, objetivou-se evidenciar a implementação de tal conteúdo em sala de aula, demonstrando de que forma tal cultura está presente e influência nos costumes brasileiros. Além disso, foi analisada a

importância de tal ensino para a valorização dos negros e a diminuição da prática de racismo em sala de aula.

Ensino da História e Cultura Afro

O ensino de história e cultura afro-brasileira como parte do conteúdo programático, principalmente das aulas de história, de modo a valorizar a contribuição africana para a formação de nosso país, passou a ser assegurado a partir do ano de 1996 pela lei de Diretrizes e Bases da educação. Durante o processo que torna obrigatório a inclusão do conteúdo a ser trabalhado de modo interdisciplinar, foram necessárias à implementação de algumas leis e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que contribuíram para a inclusão do conteúdo nos livros didáticos e para o ensino de tal conteúdo de modo interdisciplinar, incluindo projetos e aperfeiçoamento dos professores em relação a temática.

A contribuição dos africanos para a formação da cultura no Brasil abrange diversas áreas. Na música e na dança destacam-se o samba e a capoeira. Nas influências religiosas temos a Umbanda e o Candomblé. Os principais destaques na culinária são a feijoada, a linguiça e o azeite de dendê. Como exemplo de resistência a situação de suas épocas, destacam-se alguns negros. Dentre esses Chica da Silva, popularmente conhecida como "Cinderela Negra", devido a sua ascensão a burguesia por meio do casamento com um contador de diamantes; Chico Rei, conhecido por sua generosidade e que garantiu aos negros um direito antes exclusivo da burguesia; Dandara dos Palmares, a esposa de Zumbi e conhecida como a heroína dos quilombos; e Zumbi dos Palmares, o herói do quilombo, conhecido por suas habilidades de luta e por sua resistência, morto em 20 de novembro, motivo pelo qual esta data foi escolhida para celebrar o dia Nacional da Consciência Negra.

Um dos principais desafios para trabalhar tal conteúdo em sala de aula é a forma como são tratados os alunos afrodescendentes. Situações de discriminação, preconceito e racismo acontecem com uma frequência maior do que o esperado. Cabe ao professor ter domínio da situação e desconstruir tal preconceito em sala de aula, sendo importante também o apoio da escola para que todos os alunos sejam tratados de mesmo modo, conscientizando a não discriminar ninguém por sua etnia. A luta pela inclusão de tais conteúdos supracitados na educação ainda não acabou. Foram conquistadas diversas vitórias até aqui, mas para garantia de direitos igualitários para estudantes afrodescendentes diversas lutas ainda virão.

O negro no brasil séculos depois

Pergunta-se, muitas vezes, diante do espanto do interlocutor, se após 13 de maio de 1888 o negro deixou de ser um objeto. Vive-se num país onde o negro ficou com os índices mais baixos da sociedade. As cotas raciais são discutidas com o objetivo de atenuar o atraso social. É um bom começo, mas ainda o negro ocupa uma posição na sociedade, de cidadão de segunda classe.

Quando observados os ciclos de crescimento econômico em nosso país, sobressai o conceito de que sempre existiu uma massa de excluídos que não colhia os frutos da riqueza produzida.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, apesar de ser uma decisão política, repercute no campo da pedagogia e na formação dos professores. Além de assegurar as vagas de negros nas universidades, valorizar sua cultura e paralelamente procurar reparar os prejuízos repetidos durantes séculos no que se refere a identidade e direitos.

Muitas das instituições escolares são colocadas como responsáveis de se isolar da limitada concepção de que os africanos e seus descendentes contribuíram apenas para a formação da nação brasileira, para criar nos alunos a consciência de que não pode existir preconceito e que o negro pobre e mal-vestido, da carteira do lado é nosso irmão, humano e sensível. É um trabalho que se faz também fora da escola, nos vários segmentos da sociedade já tão enraizada nos conceitos de racismo. Para que estas ações sejam devidamente conduzidas é preciso uma educação voltada para as bases da reflexão e do amor ao próximo.

Inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira

O ensino da cultura africana sempre fez parte do conteúdo programático das aulas de História, porém o negro era visto apenas como o escravo, sendo desmerecido por esse ponto de vista pejorativo e preconceituoso. Para que esta situação fosse modificada era necessário a implementação de novas diretrizes e bases que levasse a valorização desta cultura (CARVALHO, 2014).

O primeiro passo foi dado através da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como lei de diretrizes e bases da educação. Por meio do capítulo segundo são regulamentadas todas as disposições da educação básica, sendo determinado no vigésimo sexto artigo que "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (BRASIL, 1996).

Por meio do artigo supracitado, as relações étnicas raciais passam a ser repensadas. Além do estudo da cultura europeia, já fortemente difundido em sala de aula, torna-se obrigatório o ensino da história africana e indígena, integrantes fundamentais da criação dos costumes e tradições do povo brasileiro. Embora seja evidente o papel fundamental do povo africano na cultura de nosso país, a história destes era contada de um ponto de vista preconceituoso, seguindo a linha do racismo (BORGES, 2015).

Em 9 de janeiro de 2003 passou a vigorar a lei nº 10.639 que tornou obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira em todas as escolas, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Além disso, tal lei criou o Dia da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro em homenagem a morte de Zumbi dos Palmares (BRASIL, 2003).

Para que a cultura africana fosse estudada de forma igualitária quando comparada as outras, foi necessária a implementação da resolução nº1 que entrou em vigor em 17 de junho de 2004. Tal resolução determinava que a temática abordada enfatizasse a importância da contribuição dos africanos e indígenas na construção da História brasileira. Além de promover o aprofundamento de estudos para os professores e incentivar que esses realizassem a criação de projetos relacionados as relações étnicas nas escolas (BORGES, 2015).

A lei citada anteriormente foi alterada em 10 de março de 2008, por meio da lei nº 11.645, que incluem a inserção da temática afro-brasileira em todo o currículo escolar, em especial nas disciplinas de Artes, História e Literatura. Seu artigo primeiro determina que

"O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil" (BRASIL,2008).

A determinação por meio da lei, para que o conteúdo seja ministrado de forma interdisciplinar e as normas estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, estabelecem um grande avanço. Um dos maiores desafios anteriormente era a presença da história e cultura afro-brasileira nos materiais didáticos distribuídos para as escolas, onde nem todos apresentavam o conteúdo. De acordo com os novos PCN, os livros didáticos devem ser avaliados por um mesmo padrão, nos sistemas nacional e estadual de educação, garantindo que o conteúdo esteja presente e seja sempre aplicado, mesmo que os métodos de ensino sejam variáveis de acordo com o professor que ministra as aulas (BORGES, 2015).

3.1 A lei 10.639/03

Em 09 de janeiro de 2003 o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações à frente do governo brasileiro, assinou a Lei nº 10.639, alterando a LDB, Lei 9.394/96, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Assim, o governo federal sancionou em março de 2003 a lei nº 10.639/03, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes curriculares para implementação da mesma (p.06). A lei institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos Africanos no currículo escola nos ensinos fundamental e médio. Problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política, no Brasil no período colonial, os negros eram escravizados, e eram tratados desumanamente, não sabíamos das suas tradições, costumes.

Em muitos textos e nos documentos oficiais produzidos pelo Ministério de Educação e Cultura possível ver que a inclusão do art. 26-A na lei da (LDB), foi decisivo, antes da lei determinava, no parágrafo 4, do artigo 26 que:

4º. O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)

Com a inclusão do artigo 26-A, fica especializado que:

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil. 2º Os conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileiras e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escola, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)

Com esta nova resolução os africanos, afro-brasileiros, podem de fato se tornarem

protagonistas, sujeitos históricos e sociais de suas histórias, influenciando na educação do Brasil. Tais políticas de ação afirmativa de âmbito educativo tornam-se tentativas de rompimento dos processos de exclusão no interior da escola, através da hierarquização dos saberes escolares e da valorização de determinadas culturas em detrimento de outras. A implementação da lei 10.639/03 visa conseguir contribuir para construção de uma sociedade que respeite e valorize a diversidade humana em suas múltiplas e ricas dimensões, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais que diz o seguinte:

(...) conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (2005, p. 12).

Dessa forma surge a necessidade da construção de políticas de inclusão, através da temática da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Na escola se pode trabalhar o fortalecimento de identidades e de direitos e que culmina com ações educativas de combate ao racismo e a todo tipo de discriminação. A abordagem dessa temática pode contribuir para a construção de identidades dos diferentes sujeitos:

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade. Nesse sentido, a escola pode de ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000 P.32).

Dessa forma, a escola torna-se lugar privilegiado por ser um espaço de função social, onde podem buscar a valorização das singularidades étnicas e sociais dos sujeitos que fazem parte dela. Assim a escola é um ambiente propicio, onde podemos combater as práticas de racismo e discriminação, devendo optar por omitir-se do papel de reproduzir e resinificar seus efeitos.

3.2 Materiais didáticos sobre cultura Afro e Afro-Brasileira.

Para que a lei 10.639/03 seja posta em prática é necessário que as escolas e os educadores tenham acesso a materiais que se adequem à proposta da lei, cabendo também às escolas encontrar um modo de redesenhar as aulas para encaixar os conteúdos exigidos. Para Kabenguele Munanga, professor de sociologia da USP e vice-diretor do Centro de Estudos Africanos da instituição, os livros didáticos no Brasil, ainda não têm uma orientação que realmente contemple as raízes africanas do país. A professora de língua portuguesa, Débora Adão, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Vila Ursolina, de São Paulo, concorda: "Alguns livros até mencionam piadas preconceituosas, o que merece toda a atenção dos pais".

Para atingir os objetivos, devemos organizar a nossa prática pedagógica. Com a nova lei 10.639/03 (sancionada pelo presidente Lula), os conteúdos curriculares de História terão que reorientar o ensino da História da África, dos Africanos e Afro-Brasileiros nos currículos de História, de Literatura e de Educação. Essa não será uma mudança qualquer. Ela exigirá uma revisão do livro didático, devendo contar com a contribuição dos educadores, dos autores, dos movimentos negros, dos editores e do governo. Uma questão fundamental para a redefinição desses novos conteúdos será a construção de um "novo olhar" sobre o negro. (NEVES, 2005, p. 51)

Infelizmente, a instrumentalização para a aplicação dessas políticas não acompanhou a necessidade das instituições de ensino, pois existe ausência de abordagem com profundidade dos conteúdos necessários sobre o assunto, sabe-se que os livros didáticos ainda dão pouco suporte necessário para os educadores, onde possuem limitações quando é preciso falar sobre a História e cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula.

A Cor da Cultura é um projeto de valorização do patrimônio cultural afro brasileiro e de reconhecimento da história dos negros à sociedade brasileira, o projeto produziu o kit A Cor da Cultura, uma coleção que conta com recursos didáticos complementares, voltados para a formação de educadores das redes públicas, que conta com a parceria de ONGs, que foram credenciadas para serem as formadoras das redes de ensino para utilização do kit A Cor da Cultura, o Kit vem para a formação de profissionais das redes públicas, que destaca conteúdos teóricos atualizados e pertinentes e visa contribuir para a implementação da LDB alterada pela lei 10.639/2003, que tornou obrigatório a história e a cultura africana e afro-brasileira em toda a educação básica (pública e privada). A Fundação Roberto Marinho/Canal Futura criou em 2004 o programa "A cor da cultura". Baseado nos princípios de equidade, respeito às diferenças, pluralidade, diversidade, diálogo e trocas, o seu objetivo é contribuir para a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro, através de formação e acompanhamento de professores e distribuição de materiais, que irá subsidiar o trabalho de educadoras e educadores em sala de aula, ajudando na formação dos novos professores que atuem com competência nesta nova temática da educação.

Multiculturalismo no Brasil

O Brasil é internacionalmente conhecido pela sua diversidade cultural. Seu multiculturalismo deriva principalmente da junção de crenças e costumes trazidos por seus colonizadores europeus, pelos escravos africanos e pela população indígena já nativa no país. Exemplo disso são os costumes específicos de cada região do país, que variam de acordo com aqueles que compõem a maioria da população de cada local. Na região sul a influência europeia, em maioria alemã e italiana, está presente nas festas tradicionais onde ocorre a pisa da uva, nas danças como o fandango, na culinária desde o vinho, o chimarrão até o barreado. Já na região norte, a tradição indígena prevalece, principalmente na culinária em que estão presentes o tucupi e o tacacá, o jambu e vários pratos onde os ingredientes principais são a base de mandioca e peixe, além é claro das festas típicas como o Festival de Parintins que conta a história do Boi-Bumbá de forma alegre e colorida lembrando as danças das tribos indígenas (FRANCISCO, 2017).

A região centro-oeste tem influências da cultura de alguns estados da região sudeste, do Paraguai e da Argentina e dos índios. Na culinária, várias qualidades de peixes que provêm dos rios da região são utilizados, assim como alguns frutos nativos como o pequi. Prevalecem também o arroz carreteiro e a sopa paraguaia, como costumes típicos temos o cururu e o fogaréu. Nas regiões nordeste e sudeste prevalece em grande parte a influência africana, na tradição da congada e na festa de Iemanjá, na dança e na música vem o samba, o batuque, o agogô e a luta da capoeira ao som do berimbau. Na culinária, o azeite da palmeira de dendezeiro, trazida da África, é fortemente utilizado, dentre os pratos principais estão o acarajé, o vatapá, a feijoada, o caruru, a farofa e a linguiça. As crenças religiosas, como a Umbanda e o Candomblé, são também de origem afro-brasileira (FRANCISCO, 2017).

A prevalência da cultura africana nas duas regiões citadas anteriormente pode ser facilmente explicada. Durante o período colonial, a maioria dos escravos eram trazidos para região sudeste para trabalhar nas minas e lavouras, mas alguns destes migravam para a região nordeste, principalmente para a Bahia, e após a alforria se mantiveram nessas regiões com suas famílias. Outro fato relevante para esta explicação, era a localização do Quilombo dos Palmares, em Alagoas, para onde fugiam escravos de diversos locais, já que a captura na região era menos propensa devido ao difícil acesso do local (FERREIRA, 2013).

A diversidade das culturas em nosso país também está presente na miscigenação. Durante o período colonial, mais precisamente no século XVII, os africanos trazidos como escravos vinham de diversas regiões do seu país de origem, podendo ser divididos em dois grupos maiores, Bantos e Sudaneses. A hibridização começou pelos descendentes dos próprios africanos e posteriormente pela mistura destes com os europeus. Este fato pode ser explicado por um costume da época, os senhores da elite branca compravam escravas com quem seus filhos tinham a iniciação sexual, e esta, por muitas vezes, resultava em gravidez, da qual os descendentes ficavam conhecidos como mestiços (FERREIRA, 2013). "Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. De que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama de- vento, a primeira sensação completa de homem" (FREYRE, 2001, p. 348).

Outro fator fortemente influenciado pelos afrodescendentes, foi o religioso. Os Bantos trouxeram consigo de seu país os cultos que deram origem ao candomblé de caboclos quando acolhiam os espíritos indígenas, e que posteriormente se transformaram na umbanda. Os feitiços realizados pelos escravos eram famosos, ficaram conhecidos principalmente pelas magias afrodisíacas utilizando de bichos e ervas indígenas, também pelas feitiçarias realizadas com sapos tanto para apressar casamento quanto para acobertar traições das esposas. Já os Sudaneses, em seus cultos uniram as tradições africanas, o catolicismo e o espiritismo, dando origem ao candomblé e a umbanda que até hoje são fortemente praticados (FERREIRA, 2013).

A influência africana teve importantes personalidades, heróis da época, que lutaram por sua liberdade com garra e resistência. Dentre os afrodescendentes mais conhecidos no Brasil, que se tornaram exemplo até os dias atuais podemos destacar Zumbi dos Palmares, Dandara dos Palmares, Chica da Silva e Chico Rei (HERMES, 2017).

Valorização das diversidades

A inclusão do estudo da História e cultura afro-brasileira tem importância significativa na desconstrução do preconceito étnico e racial. O professor tem papel fundamental neste processo, pois a forma como esse aborda a temática e lida com as perguntas confrontantes de seus alunos influi na visão dos mesmos sobre a diversidade cultural (SILVA E FONSECA, 2007). "Exige dos professores sensibilidade, postura crítica e reflexão sobre nossas ações, sobre o cotidiano escolar, sobre as relações sociais e culturais que experienciamos no século XXI" (BORGES, 2015, p.12).

A resolução que implementou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, determina em seu artigo primei-

ro que as instituições de ensino devem estar capacitadas para trabalhar tal temática, principalmente aquelas que tem por papel a formação dos professores, já que estes devem estar visivelmente preparados para abordar este assunto em sala de aula. As mesmas diretrizes por meio de seu artigo terceiro determinam que as instituições de ensino são responsáveis por estabelecer a forma de que a temática deve ser trabalhada, por meio de atitudes e valores, transmitidos por meio dos professores e com apoio e supervisão do sistema de ensino (BRASIL, 2004)

"A atual política curricular atribui ao ensino o papel de formar um novo cidadão, capaz de compreender a história do país e do mundo como resultante de múltiplas memórias originárias da diversidade de experiências humanas em oposição ao entendimento, até então dominante, de uma memória unívoca das elites ou de um passado homogêneo" (BORGES, 2015, p. 12).

O artigo quinto das diretrizes estipula que o professor, além de estar capacitado para ministrar o conteúdo, deve estar preparado para assegurar ao aluno negro os seus direitos e corrigir aqueles que manifestem palavras de desrespeito e discriminação no ambiente escolar. Por meio desse fica claro que além de transmitir os ensinamentos sobre a cultura afro-brasileira é fundamental garantir os direitos dos afrodescendentes e quebrar o preconceito existente. (BRASIL, 2004)

Para melhor compreensão da questão vamos definir as diferenças entre racismo, preconceito e discriminação. Racismo é uma relação de hostilidade a diferentes raças e etnias, considerando a supremacia de apenas uma etnia sobre as demais. Já o preconceito é uma ideia criada sobre determinado assunto antes de conhecê-lo, normalmente associada a aquilo que outras pessoas pensam sobre o assunto, que geralmente leva a intolerância. E, por fim, a discriminação pode ser definida com a quebra da equidade, diferenciação e exclusão de um determinado grupo. Outro fator relevante é determinar também os significados de cor, raça e etnia. Cor é a pigmentação presente na pele, raça é a subdivisão de espécies que apresentam características obrigatoriamente herdadas por todos seus descendentes, no caso da espécie humano existe apenas uma raça, e etnia pode ser definida como um conjunto de características presentes no indivíduo de cada região, dentre esses, o modo de falar, a crença religiosa e suas formas de agir e se vestir (ANDREUCCI, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a cultura e história afro-brasileira fosse tivesse mais espaço entre os conteúdos estudados, principalmente nas aulas de História, foram necessários anos de lutas. A implementação de leis foi fundamental neste processo, pois através delas foram promovidos estudos para o aprofundamento de tal temática pelos professores e incentivada a implementação de projetos escolares de modo que a participação africana no desenvolvimento do Brasil fosse valorizada e reconhecida. Tal participação contribuiu na formação de estilos musicais, na dança, nas crenças religiosas e, principalmente, na culinária.

Alguns negros ainda se destacaram na história do país por serem exemplo de luta e resistência para alcançarem direitos iguais para aqueles de sua mesma etnia, dentre esses, Chico Rei, Dandara dos Palmares e, por fim, Zumbi dos Palmares conhecido por sua bravura e aquele que ganhou como homenagem pelo dia de sua morte a instituição do dia Nacional da Consciência Negra em tal data. Para que o aluno afrodescendente tenha seus direitos assegurados em ambiente escolar é necessário que o professor esteja preparado para lidar com diversos desafios, dentre esses destacando-se o racismo, o preconceito e a discriminação.

Desta forma, conclui-se que a luta pela inclusão de tais conteúdos supracitados na educação ainda não está no fim. Foram conquistadas diversas vitórias até aqui, mas, para o estudo do conteúdo de forma igualitária são necessárias um professor bem-preparado e com apoio da escola para que, deste modo, o aluno negro não seja hostilizado pelas diversas formas de discriminação e possa ser tratado de forma digna e igualitária, ou seja, como os outros estudantes ali presentes.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, H. G. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In.: KARNAL, L. (Org.). História na sala de aula, conceitos, práticas e propostas. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. INCLUSÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFROBRASILEIRA E JNDÍGENA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: momento histórico ímpar. 2015. 14 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. Lei nº 1390, de 03 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Rio de Janeiro, RJ,

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de outubro de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF.

NEVES, Gilberto. A discriminação racial na educação brasileira. In: Revista de Educação Popular, nº 4. Uberlândia: EDUFU, 2005.

SANTOS, Sônia Querinos dos. MACHADO. Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. Revista Brasileira de Educação, 2007.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva. Ensinar e aprender História no século XXI: em busca do tempo perdido. Campinas: Pairus, 2007.

SILVA, M. A. da; FONSECA, S. G. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. São Paulo, vol. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM AUXÍLIO 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: 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 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: Literacy; Technology; Didactics.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa compreende-se na Alfabetização nos anos iniciais 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 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 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 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.

2. 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. 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.

2.1. Letramento

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

O 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.

2.2. 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 a 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 nos 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.

2.3. 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 proble-

mas." 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).

2.4. 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.

2.5. 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 gra-

des 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, porém 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 vivência 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.

3. 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.

3.1. 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.

4. 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 utilizarem-na 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 Latino-americana 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.

O PEDAGOGO NO AMBIENTE HOSPITALAR

VERONICA DE SOUZA BATISTA SILVA

RESUMO

O trabalho do Pedagogo vai muito além dos muros da instituição de ensino, ele pode atuar em diferentes espaços e proporcionar àquelas crianças que estão internadas em hospitais ou em tratamento domiciliar, um aprendizado divertido e de qualidade. A aprendizagem das crianças no ambiente hospitalar é necessária e a formação do pedagogo precisa ser contínua para que ele possa contribuir na elaboração de propostas que possam favorecer a aprendizagem para essas crianças e suas habilidades. É preciso ainda que o profissional que vá atuar nesse tipo de ensino esteja preparado psicologicamente, pois vai se deparar com conflitos entre a vida e a morte todos os dias. Para isso estudou-se autores como: FREIRE (1996); MENEZES (2004); FONTES (2005); FONSECA (2000) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Hospitalar; Pedagogo; Aprendizagem; Novos Saberes.

1. INTRODUÇÃO

O pedagogo hospitalar vem ganhando espaço a cada dia que passa, no entanto a procura por esse profissional ainda não é muito grande, devido às pessoas não entenderem exatamente o que ele deve fazer dentro de um hospital.

Essa abordagem irá mostrar as ações pedagógicas que são possíveis nesse ambiente e observar como a Pedagogia Hospitalar atua em relação ao ensino e aprendizagem da criança hospitalizada e também como se dá a formação do docente que irá atuar nas classes hospitalares.

O trabalho desse docente é de suma importância para as crianças que vivem longos dias de internação, sem poderem frequentar a escola regular, elas precisam saber que a aprendizagem pode acontecer mesmo longe da escola.

2. ALUNOS/PROFESSORES NAS CLASSES HOSPITALARES

A criança que se encontra internada é considerada como aquela que precisa de cuidados especiais, ou seja, ela faz parte da chamada Política de Educação Especial, pois é vista como "aluno-paciente" pela necessidade de tratar uma determinada doença.

A fragilidade da criança internada, faz com que o professor tenha um olhar diferenciado para esse tipo de educação, pois ele precisa mostrar a essas crianças que há motivos para que a vida continue, que é a aprendizagem.

Não é só pensar na formação de educadores como se existissem escolas capazes de transformar o educador de uma sala de aula normal em educador hospitalar, mas sim pensar em programas que irão formar esses educadores especiais, pois terão que acompanhar outro tipo de crianças e com outras necessidades que não são só as necessidades de aprendizagem normais.

Dessa forma, o educador encontrará no "aluno-paciente" um novo sentido para fazer educação, mostrando que ela pode ser de qualidade.

Para Freire (1996, p.24):

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais automaticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito a dos outros.

Essas palavras nos levam a crer que a essência da humanização é respeitar o outro, sem esquecer que o outro é um ser em constante desenvolvimento, buscando seu crescimento.

Esse profissional que trabalha com a criança internada merece todo nosso respeito, pois convive com a dor e muitas vezes com a perca de seu aluno, por mais esse motivo esse profissional precisa ter uma formação em educação emocional para poder ter clareza de sua missão, e para que possa agir com coerência, exercitando as habilidades e competências emocionais para que essas lhes deem estrutura para se comprometerem e responsabilizarem-se pela formação dessas crianças.

Não podemos rotular as crianças, por exemplo, que têm doenças graves, como aquelas que não conseguem aprender e que são limitadas quanto ao aprendizado, precisamos que esse profissional faça com que essas crianças sintam que são capazes de muitas coisas, e entre essas coisas está a capacidade de aprender.

O profissional que irá trabalhar com essas crianças precisa planejar suas ações a fim de possibilitar a aprendizagem, pois se sabe que não é qualquer mediação que irá produzir resultados positivos, é preciso conhecer os caminhos que serão percorridos, conhecer qual a cultura que a criança possui, suas experiências, seu meio social, para que

se possa construir uma relação de ensino e aprendizagem que realmente funcione para essas crianças.

Sendo assim, a equipe pedagógica que atua em ambiente hospitalar precisa garantir o saber ao aluno hospitalizado, fazendo valer seu direito de cidadão, pois o dever da escola é construir caminhos democráticos para inserir todos em nossa sociedade.

O professor que atende a criança hospitalizada precisa estar atento sobre a importância do seu trabalho, pois ao mesmo tempo que ensina, aprende com essas crianças e torna a vida delas um pouco menos difícil, porque elas podem não ter muito tempo de vida.

O pedagogo é o profissional que estará atuando com essas crianças e precisa estar preparado psicologicamente.

O Ministério da Educação, diante dessa necessidade, criou um documento que se chama: Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar, com estratégias e orientações para promover essa oferta para aqueles que necessitam e dessa forma assegurar o acesso à educação básica e a atenção às necessidades educacionais especiais.

Segundo Fonseca (2000, p. 25):

O professor que atua na classe hospitalar é um profissional que tem formação de educador e por meio de diversas atividades pedagógicas faz um elo entre a realidade hospitalar e a vida cotidiana da criança internada avaliando, acompanhando e intervindo no processo de aprendizagem da mesma, além de oferecer subsídios para a compreensão do processo de elaboração da doença e da morte.

2.1 PRÁTICAS DE ENSINO NO AMBIENTE HOSPITALAR

Mesmo atuando fora da sala de aula convencional, o professor precisa conhecer a teoria, a metodologia, a organização e a regulamentação escolar, pois muitas vezes precisará ir além da carreira docente para conseguir cumprir o ato de ensinar nas classes hospitalares, por se tratar de um público totalmente diferente do que está acostumado a atender.

Para Tardif (2010, p. 35):

... o saber implica em processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada.

Sendo assim, o trabalho desse profissional deve reunir o domínio de diferentes saberes e formas de atuação, que com certeza, ele tem devido ao tempo que leciona. Esses saberes e práticas são de suma importância para que essas crianças que estão hospitalizadas possam aprender.

Para melhorar o trabalho nas classes hospitalares, o Ministério da Saúde lançou em 2001 o Programa Nacional de Humanização Hospitalar (PNHAH), e sua proposta era promover ações que poderiam alterar o padrão da assistência a essas crianças, e no ano de 2003 se tornou uma política pública, sendo chamado de Programa Nacional de Humanização da Atenção e Gestão.

Para Menezes (2004, p. 28):

Além do benefício terapêutico, é evidente a importância da comunidade da escolarização no ambiente hospitalar, sem prejuízos maiores à formação escolar proposta, respeitando o indivíduo como cidadão em seu direito à educação, mesmo frente à diversidade.

Continuar os estudos para os alunos que estão internados, significa seguir com a vida, e com seus direitos, além de contribuir para com o exercício de sua cidadania, contribuindo para sua melhora durante esse período de tratamento.

Segundo Fontes (2005, p. 25):

Começamos a perceber nesse contexto intersubjetivo do hospital, em que se interpretam os conceitos de educação e saúde, uma nova perspectiva de educação que fertilize a vida, pois o desejo de aprender/conhecer engendra o desejo de viver no ser humano.

Para Calegari (2003, p. 30):

É no processo de formação que se podem enraizar valores e atitudes de respeito à vida humana, indispensáveis à consolidação e à sustentação de uma nova cultura de atendimento à saúde.

E, segundo o PNHAH (2001), existe um conjunto de ações integradas que podem mudar o padrão de atendimento dos usuários do sistema de saúde, melhorando ainda a qualidade e eficácia deste serviço.

O documento PNHAH (2001, p. 02), apresenta os seguintes objetivos:

- Fortalecer e articular todas as iniciativas de humanização já existentes na rede hospitalar pública;
- Melhorar a qualidade e a eficácia da atenção dispensada aos usuários da rede hospitalar brasileira credenciada ao SUS;
- Modernizar as relações de trabalho no âmbito dos hospitais públicos, tornan-

do as instituições mais harmônicas e solidárias, de modo a recuperar a imagem pública dessas instituições junto à comunidade;

- Capacitar os profissionais do hospital para um novo conceito de atenção à saúde que valorize a vida humana e a cidadania;

- Conceber e implantar novas iniciativas de humanização dos hospitais que venham a beneficiar os usuários e os profissionais de saúde, entre outras coisas.

Esse programa está destinado à Secretaria Municipal e Estadual de Saúde e aos Hospitais da rede pública do Brasil, e a intenção é de que cada vez mais hospitais da rede pública possuam esse programa.

Para Calegari (2003, p. 34), há quatro planos distintos para a implantação dos grupos de trabalhos que são:

- No plano pedagógico: contribuir para a educação continuada, promoção de eventos educativos, treinamento de áreas ou profissionais, divulgação de temas de interesse da coletividade;

- No plano político: propiciar a democratização das relações de trabalho, concedendo voz aos setores que normalmente não teriam condições de superar as barreiras de hierarquia e competência técnica. Para isso, deverá manter um relacionamento estrito com cada setor, ouvindo reclamações, sugestões e buscando soluções para problemas específicos;

- No plano subjetivo: sustentar um processo de reflexão contínua sobre as vivências no mundo do trabalho, o "como" e "para quê" se trabalha numa organização hospitalar;

- No plano comunicativo: criando fluxos de informações relevantes para profissionais, dando a conhecer os projetos de humanização em curso no hospital.

Dessa forma, a humanização faz com que a pessoa seja mais respeitada, pois é no hospital que se cuida da saúde da comunidade, mas nem sempre as pessoas são tratadas como deveriam, muitas vezes a classe social e a financeira contam mais e essas pessoas são tratadas com mais respeito, enquanto as mais simples são tratadas sem tanta importância.

As práticas nas instituições hospitalares precisam estar além da situação financeira, pois todos que se encontram hospitalizados estão frágeis e precisando de carinho e atenção.

Afeição, carinho, raiva, medo, angústia, empatia, respeito e simpatia, são relações pessoais que devem ser reconhecidas para o sucesso do tratamento dos pacientes.

Esse documento (PNHAH, 2001), veio para alertar àqueles que trabalham em hospitais que precisam entender que o paciente não é um objeto, mas sim um ser humano fragilizado que deve ser tratado com respeito para que sua recuperação seja alcançada.

Para Ortiz e Freitas (2005, p. 27): "É um processo de desestruturação do ser humano que se vê em estado de permanente ameaça", esse pensamento se dá pelo fato de que quando a hospitalização é longa, ela pode causar sérios problemas emocionais e sociais para as crianças, principalmente, pois esse tempo as impede de conviver com outras crianças da mesma idade e das atividades cotidianas que normalmente teriam se estivessem num ambiente normal de ensino.

Para confirmar esse pensamento, temos a seguinte afirmação feita no documento Brasil (2002, p. 10):

Com relação à pessoa hospitalizada, o tratamento de saúde não envolve apenas os aspectos biológicos da tradicional assistência médica à enfermidade. A experiência de adoecimento e hospitalização implica mudar rotinas; separar-se de familiares, amigos e objetos significativos; sujeitar-se a procedimentos invasivos e dolorosos e, ainda, sofrer com a solidão e o medo da morte – uma realidade constante nos hospitais.

Sendo assim, quando não podem frequentar a escola devido aos tratamentos necessários, essas crianças precisam de formas alternativas de ensino para que façam uso de seus direitos à educação e à saúde.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES HOSPITALARES

É competência da Secretaria da Educação atender os hospitais quando esses solicitarem esse tipo de trabalho, cabe à Secretaria da Educação contratar e capacitar professores, prover recursos financeiros necessários e materiais pedagógicos.

Cabe ainda a ela, providenciar um ambiente que favoreça a construção do conhecimento para crianças, jovens ou adultos, em se tratando da educação básica.

Conforme o documento Brasil (2002, p. 16):

Além de um espaço próprio para a classe hospitalar, o atendimento propriamente dito poderá desenvolver-se na enfermaria, no leito ou no quarto de isolamento, uma vez que restrições impostas ao educando por sua condição clínica ou de tratamento assim requeiram.

Todas essas preocupações precisam estar na atuação desse docente, inclusive a responsabilidade em organizar os materiais

didáticos para que a aprendizagem aconteça.

Além do que, os recursos audiovisuais como computador, vídeos, televisão entre outros também precisam estar disponíveis.

Ainda conforme o documento Brasil (2002, p. 17):

Tais recursos se fazem essenciais tanto ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico, quanto para o contato efetivo da classe hospitalar, seja com a escola de origem do educando, seja com o sistema de ensino responsável por promover e garantir seu acesso escolar.

Para Fonseca (1999, p. 13):

...em sua prática pedagógica-educacional diária, as classes hospitalares visam a dar continuidade ao ensino dos conteúdos da escola de origem da criança ou adolescente e/ou operam com conteúdos programáticos próprios à faixa etária das crianças e jovens hospitalizados o que os leva a sanar dificuldades de aprendizagem e/ou à oportunidade de aquisição de novos conteúdos intelectivos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho foi possível entender a importância do professor para as crianças que estão com alguma enfermidade grave e precisam estar confinadas em um hospital ou em casa, longe do contato da escola e de uma vida normal.

Para essas crianças, a presença desse profissional faz toda diferença, pois já estão passando por problemas de saúde, estão longe dos amigos e da família, então o professor passa para elas o lado humano, mostrando o quanto são importantes para todos, inclusive para seus professores.

O professor, com certeza enfrenta diversos desafios para atuar nas classes hospitalares e precisa estar bem-preparado psicologicamente, pois não sabe se terá esse aluno por muito tempo ou se o perderá para a fatalidade da vida.

No entanto, durante o tempo que ele estiver atuando com essas crianças precisa dar o melhor de si e fazer com que elas se sintam realizadas por estarem dando continuidade aos estudos como se estivessem vivendo uma vida normal.

A família precisa estar sempre do lado dessa criança e desse profissional, incentivando-os, isso é muito difícil, mas necessário.

Sabe-se que não existe um modelo pronto de ensino, pois tudo isso ainda é muito novo, mas o desafio de se construir uma ação pedagógica que contemple a diversidade é muito grande, e ao mesmo tempo possível, basta ter dedicação, força de vontade, conhecimento e o apoio da Secretaria da Educação e da Secretaria da Saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar, 2001, p. 02. Disponível em http://portal.saude.sp.gov.br/resources/gestor/acesso_rapido/auditoria/manual_NHAH. Acesso em 13 de outubro de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002, p. 10 e 16.

CALEGARI, A.M. As inter-relações entre educação e saúde: implicações do trabalho pedagógico no contexto hospitalar. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2003, p. 30 e 34.

FONSECA, Eneida Simões. A situação brasileira do atendimento pedagógico educacional hospitalar. Educação e Pesquisa. Vol. 25, nº 01. São Paulo, janeiro/junho de 1999.

FONTES, Rejane de S. A reinvenção da escola a partir de uma experiência instituinte em hospital. Educação e Pesquisa, maio/agosto, 2004, vol. 30, nº 02.

_____. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. Revista Brasileira de Educação, maio/agosto, 2005, p. 25.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 24.

MENEZES, Cinthya Vernizi A. de. A necessidade da formação do pedagogo para atuar em ambiente hospitalar: um estudo de caso em enfermarias pediátricas do hospital das clínicas da UFPR. Dissertação de Mestrado de Florianópolis, 2004, p. 28.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles. FREITAS, Soraia Napoleão. Considerações acerca da inclusão escolar de crianças pós-hospitalizadas. Cadernos de Educação, 2002.

_____. Classe hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2005, p. 27.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2 ed., valores humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 35.

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NO MUSEU DE ARTE SACRA DE SÃO PAULO

ZILDA DA SILVA

RESUMO

Atualmente as pessoas com necessidades especiais têm realizado importante luta pelo direito de atuar mais em comunidade e dividir seus sentidos. O presente artigo buscou apresentar por meio da pesquisa bibliográfica um diálogo entre o Plano Nacional de Cultura (PNC), e o museu de Arte Sacra em São Paulo abordando os recursos e métodos adotados no museu para estimular a percepção, a imaginação, a observação e o raciocínio dos educadores. O desenvolvimento do artigo buscou apresentar como referendo plano nacional é exercido no espaço do museu.

O trabalho propõe apresentar ações educativas efetivas, a fim de promover diálogo sobre o atendimento do visitante com deficiência. São apresentados nesses encontros recursos e ferramentas que o museu possa utilizar para estimular a percepção, a imaginação e observação.

Palavra-chave: Necessidade especial; museu; educadores; diálogo; percepção.

SUMMARY

Currently, people with special needs have made an important struggle for the right to act more in community and to share their senses. The aim of this article is to present a bibliography of a dialogue between the National Plan of Culture (PNC) and the Museum of Sacred Art in São Paulo, focusing on the resources and methods adopted in the museum to stimulate perception, imagination, observation and the educators' reasoning. The development of the article sought to present as a referendum national plan is exercised in the space of the museum.

The paper proposes to present effective educational actions, in order to promote dialogue about the care of disabled visitors. These meetings are presented with resources and tools that the museum can use to stimulate perception, imagination and observation.

Keyword: Special need; museum; educators; dialogue; perception.

RESUMEN

Actualmente las personas con necesidades especiales han realizado una importante lucha por el derecho de actuar más en comunidad y dividir sus sentidos. El presente artículo buscó presentar por medio de la investigación bibliográfica un diálogo entre el Plan Nacional de Cultura (PNC), y el museo de Arte Sacra en São Paulo abordando los recursos y métodos adoptados en el museo para estimular la percepción, la imaginación, la observación y la observación, el raciocinio de los educadores. El desarrollo del artículo buscó presentar como referéndum plan nacional es ejercido en el espacio del museo.

El trabajo propone presentar acciones educativas efectivas, a fin de promover diálogo sobre la atención del visitante con discapacidad. Se presentan en estos encuentros recursos y herramientas que el museo pueda utilizar para estimular la percepción, la imaginación y la observación.

Palabra clave: Necesidad especial; museo; educadores; diálogo; percepción.

INTRODUÇÃO

Podemos perceber que por meio da interação de conhecimento entre a instituição de ensino e o museu, tornou-se uma análise e produção de materiais pertinentes para o público com deficiência. Essa atividade criou bases para estudos que proporcionam a pessoa com deficiência aproximar-se do patrimônio histórico-cultural que a metrópole oferece, bem como também proporciona ao professor de arte dispor de mais um instrumento para trabalhar a inclusão. Destacando que na maioria das vezes, o professor tem alunos com necessidades especiais em suas turmas, mas, não tem uma instrução para trabalhar temas e propor experiências que tenham significado para toda a classe.

Atualmente as pessoas com necessidades especiais têm realizado importante luta pelo direito de atuar mais em comunidade e dividir seus sentidos. Compreende-se, então, que não se deve esperar que as pessoas com deficiência sejam aptas a participar, dada alguma restrição causada pela deficiência, mas que a oportunidade de participação integral é que propicia o seu desenvolvimento do aluno.

O presente artigo buscou apresentar por meio da pesquisa bibliográfica e a "lócus" um diálogo entre o Plano Nacional de Cultura, criado pela Lei n° 12.343, de 2 de dezembro de 2010 e o museu de Arte Sacra em São Paulo abordando os recursos e métodos adotados no museu para estimular a percepção, a imaginação, a observação e o raciocínio dos educadores.

O referenciado Plano visa a participação de todos os membros dos grupos que integram o sistema político para a consecução das metas estabelecidas com o objetivo

de sacramentar "a cultura como expressão simbólica; a cultura como direito à cidadania; a cultura como potencial para o desenvolvimento econômico" (BRASIL, 2010).

O desenvolvimento do artigo buscou apresentar como referendo plano nacional é exercido em ação no espaço do Museu de Arte Sacra. Atualmente, as principais atribuições do Museu são: recolher, classificar, catalogar e expor apropriadamente objetos religiosos cujo valor estético ou histórico recomende a sua preservação; expor permanente, pública e didaticamente seu acervo; promover o treinamento, a capacitação profissional e a especialização técnica e científica de recursos humanos necessários ao desenvolvimento de suas atividades; incentivando e apoiando a realização de estudos e pesquisas sobre arte sacra e história da arte; promovendo cursos regulares, periódicos ou esporádicos de difusão, extensão e de treinamento sobre temas ligados a seu campo de atuação dentre eles a inclusão social.

O presente artigo foi organizado capítulos. A princípio foi importante estabelecer o que seria o Plano nacional de Cultura; num segundo momento abordou-se a história do museu de Arte Sacra de São Paulo, e a importância do trabalho de inclusão no espaço museológico. O terceiro momento dialoga com os dois primeiros: o plano de ação do museu com a política que busca assegurar a todos a fruição cultural através de um ponto comum: a garantia da acessibilidade para os visitantes com necessidades especiais.

2. PLANO NACIONAL DE CULTURA E A ACESSIBLIDADE

O Plano Nacional de Cultura (PNC) é um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes, estratégias e metas que devem orientar o poder público na formulação de políticas culturais. É o documento base a partir do qual o governo deverá pautar, nos próximos 10 anos, o direcionamento das ações públicas de cultura. Para Farias (1993):

"A cidade é, antes de tudo, onde as pessoas vivem e buscam novos sentidos de vida. Espaço universal onde seres humanos elaboram identidades e diferenças, valores, modos de pensar e de sentir, e constroem a sua cultura." (FARIAS, 1993, p.12)

Pautado nas palavras de autor podemos fazer um paralelo com o que busca o PNC, incluir as demandas culturais dos brasileiros de todas as situações econômicas, localizações, origens étnicas, faixas etárias e demais situações de identidade. Lidar com tal diversidade faz parte de nossa história, mas os desequilíbrios entre regiões e as desigualdades sociais – realimentadas por discriminações étnicas, raciais e de gênero – também atravessam a construção do País. O Estado brasileiro tem o dever de desenvolver o pluralismo e promover a equidade no acesso à produção e ao usufruto dos bens e serviços culturais. O PNC é um plano de métodos e diretrizes para a aplicação de políticas públicas. Ele se inicia ao fazer um grande diagnóstico sobre as condições em que ocorrem as manifestações e experiências culturais e sugere orientações para a atuação do Estado, com controle social, na próxima década (FARIAS, SOUZA,1993, p.21).

O Brasil tem assistido, nas últimas duas décadas, um processo de reconhecimento e de valorização do papel dos vários atores políticos. Em uma sociedade democrática acredita-se que tais atores devam partilhar os espaços decisórios. A partir de 2003, assiste-se a um contínuo processo de ampliação da participação da sociedade civil na gestão pública, nos mais diversos níveis e áreas de governo. Os padrões de construção das novas estruturas necessárias para garantir o funcionamento das sociedades, hoje, extrapolam os limites restritos do Estado. Para a implementação de um processo de gestão pública democrática existem algumas ferramentas disponíveis. No intuito de promover a participação mais efetiva da sociedade no processo decisório, o governo pode realizar fóruns, conferências, plebiscitos, criar de câmaras e conselhos ou, ainda, implantar um modelo de orçamento participativo. Tais práticas de gestão devem estar presentes na área da cultura.

O trabalho desenvolvido pelos poderes Executivo e Legislativo contou com o apoio de universidades, intelectuais, artistas, produtores e gestores públicos e privados. As diretrizes gerais do PNC estão embasadas no diálogo constante com esses agentes e nas proposições decorrentes de encontros ocorridos entre 2006 e 2007, como o Seminário Nacional dos Direitos Autorais, o 1º Fórum Nacional de TVs Públicas e o Seminário Internacional de Diversidade Cultural.

O PNC retoma o sentido original da palavra cultura e se propõe a "cultivar" as infinitas possibilidades de criação simbólica expressas em modos de vida, motivações, crenças religiosas, valores, práticas, rituais e identidades. Para desfazer relações assimétricas e estimular a diversidade e a inclusão, prevê a presença do poder público nos diferentes ambientes e dimensões em que a cultura brasileira se manifesta. As políticas culturais devem reconhecer e valorizar esse capital simbólico, por meio do fomento à sua expressão múltipla, gerando qualidade de vida, autoestima e laços de identidade entre os brasileiros.

De acordo com o ponto de vista geral, valores, conceitos e diretrizes, foi definida uma metodologia específica para a elaboração das metas. Tomou-se como ponto de partida as 275 ações distribuídas nos cinco capítulos do Plano. As ações foram agrupadas em temas comuns de forma a permitir a

construção das metas.

Este processo gerou um conjunto de 48 metas, divididas em nove temas. As metas serão aperfeiçoadas no processo de consulta pública, via plataforma digital junto a gestores, técnicos, artistas, grupos atuantes no setor cultural e sociedade em geral. O objetivo da consulta pública é qualificar as metas propostas por meio do envolvimento e escuta da sociedade. Tal estudo abordara apenas a meta 29 que tem por objetivo ter 100% de bibliotecas públicas, museus, cinemas, teatros, arquivos públicos e centros culturais atendendo aos requisitos legais de acessibilidade e desenvolvendo ações de promoção da fruição cultural por parte das pessoas com deficiência ate o ano de 2020 (BRASIL, 2010).

A acessibilidade é uma das questões centrais para a qualidade de vida e o pleno exercício da cidadania das pessoas com deficiência. As instituições culturais no país precisam obedecer às leis existentes a esse respeito. Ou seja, têm de eliminar as barreiras ao acesso físico das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O acesso dessas pessoas aos espaços culturais, seus acervos e atividades deve ser viabilizado de duas maneiras: adaptar o espaço físico para essas pessoas; e oferecer bens e atividades culturais em formatos acessíveis.

Hoje nem todos os espaços culturais estão adaptados para as pessoas com deficiência, ainda que sejam obrigados a fazê-lo. O que se pretende é que todos os museus, cinemas, teatros, centros culturais, arquivos e bibliotecas públicas cumpram os requisitos de acessibilidade e desenvolvam ações que promovam a fruição cultural por parte das pessoas com deficiência, oferecendo seus acervos e atividades em formatos acessíveis (BRASIL, 2010).

É preciso fazer cumprir a Lei Federal nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. É preciso garantir também, que os espaços culturais ofereçam: instalações, mobiliários e equipamentos adaptados para acesso e uso desse público; banheiros adaptados; estacionamentos com vagas reservadas e sinalizadas; sinalização visual e tátil para orientação de pessoas com deficiência auditiva e visual; e espaços reservados para cadeira de rodas e lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual com acompanhante. Além disso, é preciso estimular os espaços culturais para que desenvolvam ações voltadas para a promoção da efetiva fruição cultural por parte das pessoas com deficiência, tais como oferecer equipamentos e serviços que facilitem o acesso aos conteúdos culturais. Exemplo disso é o uso do Braille, de Libras e da audiodescrição (BRASIL, 2010, p.83).

3. INCLUSÃO NO MUSEU

Compreende-se por educação especial a educação dirigida aos portadores de necessidades especiais mental, auditiva, visual, física múltipla e portadores de altas habilidades. A deficiência refere-se á perda, anormalidade de estrutura ou função de toda a alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa. A incapacidade refere-se à restrição de atividades em decorrência das consequências de uma deficiência em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo e que representam as perturbações ao nível da própria pessoa. “Desvantagens referem-se á condição social de prejuízo que o indivíduo experimenta devido a sua deficiência e incapacidade, as desvantagens refletem a adaptação do indivíduo e a interação dele com seu meio”. (AMARAL; AQUINO, 1998, p. 24-25).

O Museu ao longo de sua trajetória tem passado por inúmeras transformações como afirma Marlene Suano (1986) em seu livro “O que é o museu”. E verifica-se que o ato de colecionar objetos, o uso e o valor simbólico que se atribui aos objetos também mudaram. O colecionismo está intrinsecamente ligado a própria evolução do homem. Do Mouseion da Grécia e Alexandria passando pelo Museum, o studiolo, até o Museu como concebido na atualidade, todos são importantes pela função basilar de promover a construção do conhecimento em suas variadas áreas e a reunião e compartilhamento do patrimônio cultural da humanidade. O Museu invariavelmente esteve “a serviço” das elites governantes ou intelectuais e a permissão de acesso do público comum a essa instituição foi, em muitos momentos da história, motivada por interesses nem sempre ligados à cultura (CORREIA, 2005).

Contata-se a história do museu mudou muito com o passar dos anos, pois sua gênese está relacionada com as elites governantes e intelectuais. E, sendo assim, o acesso do público comum a seu acervo passou por vários avanços e retrocessos. Continua na agenda da atualidade a busca pela democratização do acesso à cultura representada nos museus. Para democratizar o acesso, não basta abrir as portas dos museus e convidar as pessoas a visitá-los, é necessário que esse equipamento cultural se transforme de alguma maneira para se aproximar dos diferentes públicos. No caso específico das pessoas com deficiência, essa transformação envolve medidas de acessibilidade. A acessibilidade como mediação da relação institucional entre o museu e seu público, razão principal de sua existência, assemelha-se a uma ponte que une dois mundos. Segundo Tojal,

O espaço museológico pode perfeitamente conduzir um processo de inclusão na medida em que disponibilize sua cultura objetivada não apenas para a contemplação,

mas principalmente para aparelhar um processo comunicativo que situe as pessoas no seu próprio 'habitat', dinamizando novas relações nos mais diferentes espaços em que vivem essas mesmas pessoas, com, e não apesar de, sua diversidade (TOJAL, 2007, p.45)

Embora as adequações arquitetônicas visando à inclusão das pessoas com deficiência sejam as medidas mais visíveis e concretas, a acessibilidade não se limita exclusivamente à acessibilidade física ou arquitetônica, mas abarca muitos outros tipos. Todos eles possuem valor e dimensão política capazes de garantir, proteger e efetivar o direito constitucional das pessoas com deficiência em acessar, em permanecer e se apropriar dos bens culturais.

O Decreto nº 5.296/2004, que "estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida" (BRASIL, 2004), apresenta os seguintes tipos de acessibilidade em resposta aos tipos respectivos de barreiras que as mesmas buscam minimizar: acessibilidade arquitetônica e urbanística; acessibilidade aos serviços de transportes coletivos; acesso à informação e comunicação. O referido documento determina, no Artigo 10, que "a concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a legislação específica e as regras contidas neste Decreto" (BRASIL, 2004).

A possibilidade de construção democrática das políticas culturais instituída pelo Sistema vem responder a um clamor de agentes culturais, bem como de estudiosos preocupados com a preservação da cultura brasileira. Calabre (2007) defende em seus estudos que ações públicas na área cultural podem alcançar maior êxito se, na sua formulação, possibilitarem a participação dos agentes nela e com ela envolvidos: "A base de um novo modelo de gestão está no reconhecimento da diversidade cultural dos distintos agentes sociais e na criação de canais de participação democrática" (CALABRE, 2007).

A fim de contribuir com a produção de ferramentas que promovam o acesso e a participação das pessoas com necessidades, vem crescendo gradualmente uma área do conhecimento conhecida como Tecnologia Assistiva (TA). Todos esses recursos, que foram citados como formas alternativas de acesso ao acervo do museu, são chamados de recursos de TA. É um crescimento tão acelerado que fica difícil acreditar que algo não seja possível de ser produzido ou representado de outra forma para ser acessado pelas pessoas com necessidades especiais.

4. O MUSEU DE ARTE SACRA DE SÃO PAULO

O Museu de Arte Sacra de São Paulo faz parte de um dos mais importantes monumentos arquitetônicos coloniais paulistas do século 18 – o complexo do Mosteiro da Luz. Fundado e construído por Frei Antônio de Sant'Anna Galvão, em 1774, no coração da cidade de São Paulo. Considerada um dos mais principais monumentos arquitetônicos coloniais do Estado, preserva a construção da taipa de mão e taipa de pilão. A coleção inicial do museu foi organizada e sistematizada por Dom Duarte Leopoldo e Silva, primeiro arcebispo de São Paulo, que a partir de 1907, é inaugurado o Museu da Curia, que continuou a recolher imagens sacras de igrejas e pequenas capelas de fazendas que sistematicamente eram demolidas após a Proclamação da República (MARTINS, 2016).

Em 1907, que continuou a recolher peças provenientes do interior paulista e acomodar os acervos das várias igrejas da capital demolidas ao longo da primeira metade do século 20. Com objetivo de criar o Museu de Arte Sacra de São Paulo, o governo de são Paulo, através de seu governador Abreu Sodré e do seu Secretário da Fazenda, Luís Arrobas Martins, aprovaram junto ao cardeal Agnelo Rossi o convênio entre o governo e a Arquidiocese e, em 29 de junho de 1970, foi aberto à visitação pública. Na década de 1970, foi firmado um convênio entre a Mitra Arquidiocesana de São Paulo e o Governo do Estado de São Paulo, iniciando uma política de aquisições para a ampliação do acervo original (MARTINS, 2016).

Ao acervo inicial, juntou-se um conjunto de imagens e pinturas transferidas pelo governo do estado do Museu do Ipiranga e outras peças sacras adquiridas no mercado de arte por Luís Arrobas Martins, além disso, o Museu de Arte Sacra recebeu doações de artistas, colecionadores particulares e empresários.

Atualmente, o conjunto detém cerca de 4 mil peças, provenientes das principais igrejas e capelas do Brasil, abrangendo do século 16 ao 20, além de obras de arte sacra de outros países. As coleções dividem-se entre imaginária sacra, pratária e ourivesarias religiosas, telas, mobiliário, retábulos, altares, vestimentas sacras e livros litúrgicos raros, que transformam o Museu de Arte Sacra de São Paulo no maior do gênero no país.

Entre seu importante acervo, destacamos obras de Antônio Francisco Lisboa, o "Aleijadinho", Frei Agostinho da Piedade, Frei Agostinho de Jesus, Manuel da Costa Athayde e Padre Jesuíno do Monte Carmelo, telas de Benedito Calixto e Anita Malfatti.

O Museu de Arte Sacra também possui a segunda maior coleção de lampadários do mundo, atrás somente daquela ao Vaticano, a coleção de ícones russos, a coleção de re-

licários e sacrários, a coleção de numismática, composta por 9 mil peças, sendo moedas do período colonial e medalhas pontifícias (MARTINS, 2016).

A instituição ainda conserva a seção denominada Museu do Presépio, um dos mais raros conjuntos desse gênero no mundo, abrigando 190 singulares conjuntos presepistas, originários de diversos países e regiões do Brasil e produzidos em técnicas diferenciadas. Além de promover exposições temporárias e atividades educativas e culturais, presta auxílio e atendimento a pesquisadores e mantém publicações especializadas. Abriga ainda uma rica biblioteca, com publicações, documentos e obras raras datados de princípios do período colonial.

O prédio também é o lugar de recolhimento das Irmãs Concepcionistas que ainda hoje dedicam seus dias à oração e ao trabalho e vivem em clausura. São elas as responsáveis por confeccionar as famosas pílulas milagrosas do Frei Galvão. O "santo remédio" é distribuído das 9h às 17h na igreja arquitetada e construída com ajuda do próprio frei (MARTINS, 2016).

5. PARCERIA INCLUSIVA DO MUSEU DE ARTE SACRA DE SP: A PONTE QUE UNE DOIS MUNDOS

Os mediadores do Museu de Arte Sacra de São Paulo encontram diariamente soluções práticas e simples para que todos tenham acesso e as mesmas oportunidades de usufruir deste espaço cultural. Na visita monitorada realizado com o grupo de Pós-Graduação em Arte, História e Educação nos Museus Paulistas: a cultura em movimento, pela Faculdade Casa Branca – FACAB, podemos vivenciar a experiencia de ver pessoas com necessidades especiais adentrando no munda as artes. Através de ações educativas, pode-se notar que ações do PNC estava acontecendo na prática, o museu permite conhecer, além do acervo permanente , um dos maiores representantes da arquitetura colonial paulista, vários presépios, entre eles o belíssimo napolitano do século 18.

De acordo com o levantamento de dados para o artigo, desde 2009, o museu trabalha baseando-se nos princípios do desenho universal e em três dimensões da acessibilidade: atitudinal, metodológica e comunicacional, são desenvolvidos roteiros e confeccionados materiais de apoio, maquetes, jogos e Contações de história que estimulam a percepção do acervo de maneira lúdica, crítica e reflexiva para que os públicos infantil, jovem, adulto, idoso, pessoa com deficiência e em vulnerabilidade social sintam-se pertencentes ao local (SHIMOSAKAI, 2016).

Conforme o Censo 2010, desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem no Brasil cerca de 45 milhões de pessoas que apresentam alguma deficiência ou incapacidade auditiva, visual, motora ou mental, representando 24% da população brasileira. Destes, 35,8 milhões declararam ter dificuldade para enxergar (18,8% da população brasileira), 6.6 milhões afirmaram ter dificuldade de visão severa e mais de 506 mil disseram ser cegas.

Para atender a esse público, cada vez mais são promulgadas leis e normativas relacionadas à acessibilidade, pautadas pelo conceito de equidade de direitos e de inclusão social, definindo condições básicas para que instalações, edificações e vias de acesso público estejam realmente aptas para atender a todos, principalmente às pessoas com necessidades especiais, facilitando a sua mobilidade física, participação social e independência. No que diz respeito ao acesso a equipamentos culturais, não só existem questões técnicas referentes à estrutura arquitetônica dos espaços – imprescindíveis para que haja a fruição de manifestações culturais, mas há também aspectos socioeducativos, visando gerar uma experiência de arte para públicos especiais (SHIMOSAKAI, 2016).

No museu a questão de acessibilidade é notável pois os serviços e informações, como rampas de acesso para cadeira de rodas e banheiros adaptados para deficientes acesso com rampas, espaços que atendem pessoas com necessidades físicas de circulação percorrem em todos os setores. A percepção sonora e visual dos visitantes também é explorada, provendo meios para que o visitante se possa vivenciar uma experiência estética, seja utilizando recursos multissensoriais, seja promovendo ações educativas ou de ambas as formas.

Em destaque o belíssimo napolitano do século 18, tinha uma versão em Maquetes táteis ajudando no entendimento de formas e tamanhos de obras ou monumentos que possuem grandes dimensões. Estes recursos atitudinais criados pelos educadores despertam nos visitantes o gosto de frequentarem museus. Cada vez se torna mais frequente avistarmos crianças que regressam com suas famílias e visitantes com deficiência que retornam com grupos de amigos. De fato, o museu de arte sacra de são Paulo tornou-se uma parceira na inclusão de necessidades tornando uma ponte que uni o visitante a obra de arte.

Encontros para debates acontecem semestralmente onde são discutidos os aspectos teóricos que devem ser colocados em práticas. Nesses encontros (gratuitos) participam educadores, mediadores e funcionários do museu afim de promover diálogo sobre o atendimento ao aluno com deficiência. São apresentados nesses encontros recursos e ferramentas que o museu possa utilizar para estimular a percepção, a imaginação, a observação e o raciocínio dos educadores.

Dinâmicas também são realizadas nesses encontros, com o objetivo de promover a experiência de vivência com as deficiências física, visual e auditiva.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado pode perceber o quando a instituição é baseada nas metas do PNC. O museu passa a ser visto pela sociedade não como um mero guardião e expositor de bens materiais e imateriais, mas como um ambiente que acolhe a todos, oferecendo os recursos de acessibilidade e garantindo, assim, a igualdade de oportunidade. É um desafio corajoso que vai ao encontro das necessidades de um gama da população e encontra abrigo na vontade política da sociedade que se mostra disposta a tornar-se mais plural e democrática, pois esse compromisso demanda uma conjugação de forças com poder suficiente para a sua concretização.

Conclui-se que o museu tem compromisso concreto com as metas do PNC, não somente com os deficientes, mas para com todos os visitantes, porém, como a demanda é grande, há muito a se fazer para atingir 100% das ações de fruição cultural por parte das pessoas com deficiência. Converter o museu de arte sacra em um exemplo de acessibilidade para todos, não permeia apenas o acesso interior do acervo, mas sim, mediar por diferentes formas todas as informações das obras e documentos contidos no espaço. Todavia, o museu busca uma melhor interação, dentro dos recursos disponíveis, possibilitando as pessoas com necessidades especiais a interação com as obras de arte.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Sonia Maria Dutra de. O jogo simbólico numa proposta pedagógica para o deficiente visual. Disponível em www.clicktoconvert.com Acesso em 08/07/2023

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial,1988.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília,1999.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, 2000.

CALABRE, Lia. Políticas Culturais no Brasil: balanço e perspectivas. In Terceiro Encontro de Estudos Multidisciplinares em cultura. 2007, Salvador. Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBA, 2007.

COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane; BRASILEIRO, Alice. Acessibilidade a Museus. In Cadernos Museológicos vol. 2. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus. Brasília/DF: Minc/Ibram 2012. p. 190.

CORREIA; João Batista Santana. A inclusão cultural em museus. 2015. Disponível em: http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/relacoespublicas/files/2016/10/PLANO-NACIONAL-DE-CULTURA-E-ACESSIBILIDADE-A--inclus%C3%A3o-cultural-em-museus.pdf Acesso em 08/07/2023

FARIAS, Hamilton; SOUZA, Valmir de. Experiencias de Gestão Cultural Democrática. 1993. Disponível em: http://www.polis.org.br/uploads/1095/1095.pdf Acesso em 08/07/2023

FORTUNA, Tânia Ramos. "O Museu em Jogo". Revista Museu: 2006.

MARTINS, Simone. Museu de arte sacra de são Paulo. 2016. Disponível em: https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/museu-de-arte-sacra-de-sao-paulo/ Acesso em 09/07/2023

OTT, Robert William. "Ensinando Crítica nos Museus" in BARBOSA, Ana Mae (org.). "Arte-Educação: leitura no subsolo". São Paulo: Cortez, 1997.

PERRENOUD, Philipp. "Formar professores em contextos sociais em mudança". Universidade de Genebre, Caximbu, 1999.

PEIXE, João Roberto. Sistemas de Cultura. Coleção Política e Gestão Culturais. Secretaria de Cultura da Bahia, 2013.

PILLAR, Analice; VIEIRA, Denyse. Metodologia triangular: pressupostos conceituais. In: O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Fundação Iochpe, 1992.

SUANO, Marlene. O que é museu. São Paulo: Brasiliense,1986, p. 101.

SHIMOSAKAI; Ricardo. Museu e acessibilidade. 2016. Disponível em: https://turismoadaptado.wordpress.com/2016/10/01/museu-e-acessibilidade-como-o-museu-de--arte-sacra-de-sao-paulo-torna-acessivel-as--acoes-educativas/ Acesso em 09/07/2023

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. Políticas Públicas de Inclusão de Públicos Especiais em Museus. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 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